

Linguagens e tecnologias:

amálgamas epistemológicos
em Educação

Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira
Amilton José Freire de Queiroz
Rute Neres Borges
André Effgen de Aguiar
(Orgs.)

Linguagens e tecnologias:

amálgamas epistemológicos em Educação



Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira
Amilton José Freire de Queiroz
Rute Neres Borges
André Effgen de Aguiar
(Organizadores)

Linguagens e tecnologias:

amálgamas epistemológicos em Educação



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira; Amilton José Freire de Queiroz; Rute Neres Borges; André Effgen de Aguiar [Orgs.]

Linguagens e tecnologias: amálgamas epistemológicos em Educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 246p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2715-3 [Impresso]

978-65-265-2716-0 [Digital]

1. Linguagens. 2. Tecnologias. 3. Educação. 4. Práticas pedagógicas críticas.
I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editor: Valdemir Miotello

Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2026

Agradecemos à CAPES que, por meio do Programa do Edital 22/2024, de Apoio a Eventos no País – Paep, possibilita a inserção e discussões de pesquisas realizadas em todo país e, em especial, na Amazônia.

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que sustenta e fomenta a pesquisa como prática comprometida com a transformação social, reconhecendo que produzir conhecimento, no contexto educacional brasileiro, é também um ato ético e político.

Agradecemos à Universidade Federal do Acre (Ufac), mediante ao Edital Propeg 26/2025, de Fomento a Grupo de Pesquisas, por contribuir para que ocorra o impulso às pesquisas desenvolvidas na Amazônia e para além dela.

Agradecemos ao Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE) que, por ocasião do **II Congresso Internacional do ELLAE**, ocorrido em 2025, torna a experiência com ensino, pesquisa e extensão um ambiente acolhedor, de ações crítico-colaborativas produtivas e agentivas pelas línguas-linguagens-literaturas.



Este livro nasce do entrelaçamento de caminhos, ideias e encontros que não se deram ao acaso. *Linguagens e tecnologias como amálgamas epistemológicas em Educação* constitui-se como um gesto coletivo de reflexão, atravessado por vozes que pensam a educação a partir das fissuras, das margens e das potências que emergem quando linguagem e tecnologia deixam de ser instrumentos e passam a ser experiência.

Nossa gratidão aos autores e autoras que compõem esta obra. Cada capítulo carrega marcas singulares de percurso, escolhas teóricas e posicionamentos que, juntos, configuram um mosaico de saberes. Os textos aqui reunidos não apenas dialogam entre si, mas provocam, tensionam e ampliam os modos de pensar a educação em contextos diversos, especialmente aqueles atravessados por desigualdades históricas e desafios contemporâneos.

À parceria entre organizadores e organizadoras, deixamos registrado nosso reconhecimento. Organizar este livro significou compartilhar tempos, decisões, inquietações e afetos, em um processo marcado pela escuta, pelo cuidado e pela crença na força do trabalho coletivo. Foi nesse movimento que o livro se fez possível – não como produto acabado, mas como território de encontros.

Que esta obra circule, provoque deslocamentos e inspire outras escritas, outras pesquisas e outras alianças. Que siga como convite à reflexão crítica e à construção de sentidos plurais sobre educação, linguagens e tecnologias, entendidas aqui como amálgamas vivos, em constante transformação.

Com compromisso e esperança,

*Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira
Rute Neres Borges
Amilton José Freire de Queiroz
André Effgen de Aguiar*

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
TESSITURAS E TRAVESSIAS – LINGUAGENS, SABERES, PRÁTICAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO Silvia Armada-Martins	
APRESENTAÇÃO	15
OS AMÁLGAMAS NECESSÁRIOS PARA A EDUCAÇÃO PELAS LINGUAGENS E TECNOLOGIAS Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira Rute Neres Borges André Effgen de Aguiar Amilton José Freire de Queiroz	
CAPÍTULO 01	25
ATRAVESSAMENTOS DA FORM(AÇÃO) DOCENTE: USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO “PROJETO ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA”, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ/AM Andressa Raquel Lima de Oliveira Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira	
CAPÍTULO 02	43
NARRATIVAS MULTIMODAIS, ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL Silvia Carla da Silva André Effgen de Aguiar	

CAPÍTULO 03	63
POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA-ALÉM ESCOLA - O ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR	
Francisco Barbosa de Oliveira Neto Angela Glaucia da Silva Amilton José Freire de Queiroz	
CAPÍTULO 04	79
COMO SER ADULTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO	
Luís Rodolfo Cabral	
CAPÍTULO 05	91
RESSIGNIFICAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO IFAC: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA	
Risonete Gomes Amorim	
CAPÍTULO 06	103
TECNOLOGIA, FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE: O USO DO PADLET NA FORMAÇÃO INICIAL DE DISCENTES DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO PIBID	
Francisca de Magalhães Melo	
CAPÍTULO 07	125
A LITERATURA INFANTOJUVENIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESPAÇO DE PROTAGONISMO E RESSIGNIFICAÇÃO	
Márcia Maria Fonteles Vasconcelos	

CAPÍTULO 08	145
EXPERIÊNCIAS COM O FISHBOWL NO ENSINO MÉDIO: REPENSANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	
Valeska Favoretti Serafim	
CAPÍTULO 09	167
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: DESAFIO OU POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES MAIS CRÍTICOS?	
Paulo Botelho Casotte	
Mychael Douglas Souza de Almeida	
Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira	
CAPÍTULO 10	181
EXPLORANDO O WORDWALL NO ENSINO DE ESPANHOL: INCLUSÃO E APRENDIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL/SEE/AC	
Sandressa dos Santos Silva	
CAPÍTULO 11	195
WEB CURRÍCULO E A INSERÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: POSSIBILIDADES NO CONTEXTO AMAZÔNICO DA SALA DE AULA	
Jacson da Silva Queiroz	
CAPÍTULO 12	207
EXPLORANDO O POETRIX: UM GÊNERO LITERÁRIO INOVADOR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Paula Cobucci	
Joaquim Dolz	

CAPÍTULO 13	227
METODOLOGIAS DE ENSINO TRANSGRESSIVAS: TECNOLOGIAS DIGITAIS NUMA PERSPECTIVA FREIRIANA	
Mila Cristia Lopes de Paula Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira	
SOBRE OS(AS) ORGANIZADORES(AS)	239
SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)	243

PREFÁCIO

TESSITURAS E TRAVESSIAS – LINGUAGENS, SABERES, PRÁTICAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Prefaciар esta obra é ganhar de presente a possibilidade de legitimar a força que se constrói quando a pesquisa, a formação, a prática e o compromisso social caminham juntos. É também reconhecer o papel do Grupo de Pesquisa ELLAE (Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino) como um espaço de produção coletiva de conhecimento, marcado pelo diálogo, pela escuta e pela problematização constante das práticas educativas e sociais que abarcam os mais diversos contextos, sempre respeitando suas singularidades, diversidades e complexidades.

O projeto deste livro nasce de pesquisas, debates e reflexões desenvolvidas no âmbito do II Congresso Internacional do ELLAE, realizado em 2025, que se constituiu como um campo de circulação de ideias e de fortalecimento de redes, no qual foi possível compartilhar experiências situadas e tensionar leituras sobre educação, linguagens e tecnologias. A obra que chega ao leitor é resultado desse movimento coletivo, que ultrapassa o evento em si e se estende aos percursos formativos, investigativos e profissionais de seus autores e suas autoras.

Os capítulos partem do entendimento de que educar é prática ética, política e socialmente situada. A sala de aula apresenta-se como um território de experimentação, um lugar em constante movimento, de encontro entre sujeitos, saberes, práticas e desigualdades históricas, mas também é espaço de criação e reinvenção. Ao assumir essa perspectiva, a obra afasta-se de abordagens prescritivas e se aproxima de uma educação que valoriza a reflexão crítica, a problematização e a abertura ao novo.

Um dos eixos centrais que atravessam esta publicação é a recusa de leituras superficiais e lineares sobre as tecnologias na educação. Em

vez de serem apresentadas como soluções automáticas para os desafios educacionais, as tecnologias são compreendidas em sua natureza contraditória. Elas tanto podem reforçar desigualdades quanto abrir possibilidades para práticas pedagógicas mais críticas, colaborativas e inclusivas. Essa compreensão convida o leitor a refletir sobre os usos das tecnologias nos diferentes contextos educativos e sobre os sentidos que lhes são atribuídos no cotidiano escolar.

Este não é um livro que nos traz respostas, pelo contrário, nos inspira a formular novas perguntas, buscar por novos diálogos internos e provocar deslocamentos. As experiências e reflexões aqui reunidas evidenciam uma educação que se constrói no dia a dia, muitas vezes em contextos marcados por limitações materiais e emocionais, por desafios estruturais e hierárquicos e por apagamentos e silenciamentos históricos. Ao trazer essas experiências à tona, a obra reafirma que pensar a educação, a partir das margens, não é um gesto periférico, mas central para compreender a complexidade do contexto educacional. Afinal, são nesses espaços que emergem práticas criativas, estratégias de resistência e formas plurais de ensino-e-aprendizagem.

Olhe em volta, escolha um lugar confortável no seu melhor tempo de qualidade, pois essa obra não é para ser lida com pressa. Ela deseja encontrar o leitor nos intervalos, nas brechas do cotidiano educativo, nos momentos em que a teoria encontra a prática e o ser encontra o fazer. Que cada um dos capítulos funcione como lugar de parada e, ao mesmo tempo, de movimento, onde seja possível escutar a nós mesmos, mas a outras vozes também, reconhecer experiências próximas e estranhar certezas já acomodadas.

Que esta leitura ajude a perceber que educar é um gesto sempre inacabado, feito de tentativas, encontros e escolhas éticas. E que, ao fechar este livro, o leitor leve consigo não apenas ideias, mas a disposição e a energia para seguir perguntando, criando e resistindo, entendendo a educação como prática viva, coletiva e profundamente humana.

Silvia Armada-Martins

APRESENTAÇÃO

OS AMÁLGAMAS NECESSÁRIOS PARA A EDUCAÇÃO PELAS LINGUAGENS E TECNOLOGIAS

Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades.
(hooks, 2013, p. 273)

[...] pensar LA como amálgamas temporários de pensamento e ação que se juntam em momentos históricos específicos nos quais questões de linguagem se tornam relevantes. [...] Tal compreensão permite que vejamos como trabalhos que aparentemente se baseiam em outras disciplinas estão, na verdade, em diálogo com epistemes emergentes que atravessam as ciências sociais e as humanidades.
(Pennycook, 2023, p. 73)

Caros(as) leitores(as),

Iniciar esta apresentação com bell hooks (2013) e Pennycook (2023) não se trata apenas de uma escolha estética ou retórica, mas de um posicionamento ético, político e epistemológico. Ao afirmar a sala de aula como espaço de possibilidades, a autora convoca a compreender a educação para além dos limites estruturais, reconhecida como território de criação, enfrentamento e reinvenção da vida. Com o autor, os estudos sobre linguagens envolvem estarmos abertos para o diálogo crítico e responsivo para compreendermos como o sujeito situado vive e encarna as relações entre ser-poder-ter em ambientes marcados por visíveis disparidades educacionais, sociais, culturais e econômicas.

Nesse horizonte, esta obra assume a educação freiriana como prática de liberdade, mesmo – e sobretudo –, inscreve-se na perspectiva de problematizar, agir e transformar contextos

marcados por desigualdades, silenciamentos e disputas de poder. Sendo assim, cada palavra-ação-intervenção dos(as) autores(as) dos capítulos dissemina, contextual, situada e politicamente, a confluência de saberes, *práxis* e vidas decoloniais.

Partindo dessa premissa, pensar linguagens e tecnologias como amálgamas epistemológicos em educação implica reconhecer a inexistência de campos neutros, estáveis ou meramente instrumentais. Ao contrário, linguagens e tecnologias constituem articulações complexas, atravessadas por histórias, ideologias, relações de poder e experiências situadas. Produzem-se no encontro entre sujeitos encarnados (Merleau-Ponty, 2018; Messeder, 2020), práticas sociais, políticas públicas e territórios específicos. Assim, compreender tais amálgamas exige deslocar olhares tecnicistas e universalizantes, abrindo espaço para leituras críticas, plurais e contextualizadas do fenômeno educativo.

Essa necessidade de deslocamento torna-se ainda mais urgente quando observamos que, ao longo da história da educação brasileira, o silenciamento de vozes e saberes operam como mecanismo de manutenção das desigualdades sociais. Freire (2003, p. 17) já advertia: manter sujeitos “mudos e quietos” obstaculiza processos de desenvolvimento e democratização. Tal constatação permanece atual, sobretudo diante de práticas educativas alheias às múltiplas linguagens, identidades e modos de existência presentes no chão da escola. Nesse sentido, romper o silêncio imposto a determinados grupos sociais tensiona estruturas sustentadoras da exclusão e da marginalização.

Alinhada a esse esforço de ruptura, a presente obra constrói-se como espaço de eco, escuta e visibilização de pesquisas comprometidas com a vida e com a transformação social. Os capítulos reunidos partem da premissa de que educar envolve assumir responsabilidade ética pelo outro e pelo mundo construído coletivamente. Essa perspectiva aproxima o debate de uma educação pautada na equidade como princípio fundante, capaz de instaurar novos modos de pensar e agir, em confronto com práticas

machistas, racistas, sexistas e binárias ainda fortemente presentes nos processos educativos (Souza; Mercês, 2023, p. 56).

Nesse percurso formativo e investigativo, faz-se necessário explicitar, ainda, a presença da autora e organizadora Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira em três capítulos desta obra. Essa condição não se configura como repetição casual, mas como resultado de um processo ético, formativo e acadêmico continuado. Sua participação em coautoria decorre da atuação como orientadora de parte expressiva dos(as) autores(as), acompanhando trajetórias de pesquisa, formação docente e produção científica ancoradas no diálogo, na escuta e na construção coletiva do conhecimento. Essa presença reafirma o compromisso com uma orientação entendida como prática formativa, política e epistemológica, alinhada aos princípios de uma educação crítica, plural e socialmente referenciada.

Além disso, não podemos esquecer que esta obra reflete discussões propostas no II Congresso Internacional do ELLAE, ocorrido em 2025, o qual a presente organizadora fez-se presente como Coordenadora e os mestrandos/doutorandos atuaram para além da divulgação de suas pesquisas, atuando como parte decisiva na realização do evento.

Seguindo esse mesmo viés crítico, os textos desta obra recusam leituras simplificadoras redutoras das tecnologias a ferramentas neutras de inovação pedagógica. Ao contrário, compreendem-nas como práticas sociais atravessadas por intencionalidades, disputas simbólicas e implicações políticas. Nessa perspectiva, as tecnologias surgem como extensões das linguagens e, simultaneamente, como espaços de produção de sentidos, capazes tanto de reproduzir desigualdades quanto de potencializar práticas educativas mais críticas, inclusivas e emancipatórias.

Inspirados, portanto, pela visão de bell hooks (2013), compreendemos a educação, mesmo atravessada por limites materiais e institucionais, como campo fértil para a imaginação política e para a transgressão consciente. A sala de aula, distante da lógica passiva de transmissão de conteúdos, configura-se como

lugar de encontro, diálogo e confronto de ideias. Nesse campo de possibilidades, professores(as), estudantes e pesquisadores(as) podem atuar coletivamente em favor da liberdade, exigindo de si abertura de mente e de coração para encarar a realidade e, ao mesmo tempo, criar horizontes de travessia de fronteiras historicamente impostas.

Os capítulos que compõem este livro emergem de experiências situadas, pesquisas comprometidas e práticas educativas construídas no cotidiano da escola, da universidade e de outros espaços formativos. Os textos reconhecem a complexidade do fazer educativo e assumem o desafio de pensar, concretizar e ampliar a educação a partir das margens, dos territórios invisibilizados e das vozes que, apesar das tentativas de silenciamento, insistem em existir e resistir.

Este livro, portanto, não se apresenta como conjunto homogêneo de respostas prontas, mas como campo de problematizações, fissuras e deslocamentos. Cada texto amplia o debate sobre o papel das linguagens e das tecnologias na educação contemporânea, reafirmando a urgência de práticas pedagógicas comprometidas com equidade, diversidade e justiça social. Ao reunir múltiplos olhares e perspectivas, a obra convida o(a) leitor(a) a repensar certezas, questionar hierarquias e (re)imaginar outros modos de ensinar, aprender e existir no mundo.

É a partir desse horizonte, teórico e político, que os textos reunidos nesta obra ampliam o debate sobre linguagens e tecnologias no campo educacional, por meio de experiências situadas, pesquisas comprometidas e práticas pedagógicas atravessadas por desafios históricos e contemporâneos. A abertura desse diálogo ocorre desde o primeiro capítulo, *Atravessamentos da form(ação) docente: usos das tecnologias digitais no “Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica”, no município de Guajará/AM*, de Andressa Raquel Lima de Oliveira e Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira. As autoras inauguram essa discussão ao situar a realidade amazônica e problematizar os usos das tecnologias digitais no cotidiano escolar. As autoras

evidenciam tensões entre infraestrutura, formação continuada e atuação docente em comunidades rurais, apontando implicações diretas dessas mediações no processo de ensino-aprendizagem.

Em um movimento de aprofundamento sobre as linguagens, o capítulo 02, *Narrativas multimodais, ensino e formação de professores: a Gramática do Design Visual como ferramenta educacional*, de Silvia Carla da Silva e André Effgen de Aguiar, aprofunda a reflexão sobre a multimodalidade na educação. Os autores discutem a articulação entre imagem e palavra por meio da Gramática do Design Visual, ressaltando a leitura e a produção de textos verbo-visuais como práticas formativas essenciais aos letramentos contemporâneos.

Esse debate encontra continuidade no capítulo 03, *Por uma educação literária na escola – o ensino de literatura e a formação do leitor*, de Francisco Barbosa de Oliveira Neto, Angela Glaucia da Silva e Amilton José Freire de Queiroz, ao defender a literatura como espaço de humanização, diálogo e formação crítica. Os autores problematizam práticas tradicionais de ensino e destacam a importância da educação literária na constituição de leitores(as) autônomos(as), capazes de dialogar com diferentes repertórios culturais.

A reflexão sobre o fazer discente desdobra-se no capítulo 04, *Como ser adulto: relato de experiência de produção textual no ensino médio*, de Luís Rodolfo Cabral. O autor apresenta uma experiência pedagógica voltada à escrita, analisando desafios relacionados à interação discursiva, à apropriação do gênero textual e às dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo de produção escrita.

O capítulo 05, *Ressignificação docente e práticas pedagógicas no IFAC: desafios e perspectivas na educação básica, técnica e tecnológica*, de Risonete Gomes Amorin, discute a importância do trabalho docente no âmbito do Instituto Federal do Acre. A autora analisa processos de resignificação profissional diante das demandas contemporâneas da educação, apontando caminhos possíveis para práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas.

Já o capítulo 06, *Tecnologia, formação e identidade docente: o uso do Padlet na formação inicial de discentes da iniciação à docência do PIBID*, de Francisca de Magalhães Melo, retoma a mediação tecnológica ao analisar experiências formativas no contexto do PIBID, destacando o papel das tecnologias digitais na construção da identidade docente e no fortalecimento de práticas colaborativas.

No campo da sensibilidade estética, o capítulo 07, *A literatura infantojuvenil na educação básica: espaço de protagonismo e ressignificação*, Márcia Maria Fonteles Vasconcelos, retoma o campo da literatura ao enfatizar o protagonismo discente. A autora compreende a literatura infantojuvenil como instrumento de formação estética, crítica e social, capaz de ressignificar práticas pedagógicas no contexto escolar.

O capítulo 08, *Experiências com o Fishbowl no ensino médio: repensando as aulas de língua inglesa para a transformação social*, de Valeska Favoretti Serafim, dialoga com o anterior ao deslocar a discussão para o ensino de línguas adicionais. O texto analisa práticas pedagógicas participativas, ressaltando o diálogo, a escuta e o engajamento dos estudantes como elementos centrais para a transformação social no ensino de língua inglesa.

Frente às inovações contemporâneas, o capítulo 09, *Inteligência artificial: desafio ou possibilidade para a formação de leitores e escritores mais críticos?*, de Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira, Paulo Botelho Casotte e Mychael Douglas Souza de Almeida, problematiza o uso da inteligência artificial no contexto educacional. Os autores discutem desafios e possibilidades dessa tecnologia nos processos de leitura, escrita e desenvolvimento do pensamento crítico.

Por sua vez, o capítulo 10, *Explorando o Wordwall no ensino de espanhol: inclusão e aprendizado para alunos com deficiência intelectual/SEE/AC*, de Sandressa dos Santos Silva, reforça a dimensão da inclusão. O texto evidencia o uso de recursos digitais como estratégia pedagógica inclusiva, destacando o lúdico, a

participação e o respeito à diversidade como princípios orientadores do processo educativo.

As especificidades locais retornam no capítulo 11, *Web currículo e a inserção no ambiente escolar: possibilidades no contexto amazônico da sala de aula*, de Jacson da Silva Queiroz. O autor analisa a inserção do Web currículo na escola, considerando especificidades territoriais, condições materiais e desafios próprios da região.

O capítulo 12, *Experiências sensíveis de linguagem a partir do poeatrix*, de Paula Cobucci e Joaquim Dolz, desloca o foco para a poesia como prática educativa. Os autores exploram o poeatrix como experiência sensível de linguagem, destacando sua potência na formação estética, expressiva e subjetiva dos estudantes.

O percurso dos amálgamas epistemológicos é coroado pelo capítulo 13, *Metodologias de ensino transgressivas: tecnologias digitais numa perspectiva freiriana*, de Mila Cristia Lopes de Paula e Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira. As autoras retomam o pensamento de Paulo Freire ao discutir práticas pedagógicas transgressivas mediadas por tecnologias digitais, reafirmando, assim, a educação como espaço de diálogo, criticidade e transformação social.

Desse modo, as confluências e os contrapontos entre os textos reunidos aqui encontram-se, pois, em reflexões e experiências comprometidas com uma educação crítica, plural e socialmente referenciada. Por isso mesmo, ao compreender linguagens e tecnologias como amálgamas epistemológicos, esta obra reafirma a urgência de práticas educativas sensíveis aos contextos, às diferenças e às desigualdades, defendendo a escola e a universidade como espaços de criação, diálogo e (re)existência.

Por fim, retomamos bell hooks (2013) e Pennycook (2023) e, em diálogo com os capítulos e autores(as) reunidos(as) nesta obra, reafirmamos o compromisso com uma educação crítica, plural e socialmente referenciada. Assim, Linguagens e tecnologias, compreendidas como amálgamas epistemológicos, configuram espaços de disputa, desaprendizagem (Spivak, 2010; Fabrício, 2006) criação e resistência, nos quais a sala de aula se afirma enquanto

território vivo de encontros, escuta e transformação. Nesse sentido, pensar a educação envolve assumir responsabilidade ética diante das desigualdades, das diferenças e das múltiplas formas de existir e aprender.

Esperamos que esta obra não apenas amplie diálogos, mas também provoque deslocamentos e se articule a outras pesquisas e práticas educativas situadas em diferentes tempos-espacos, em especial naqueles marcados por invisibilizações históricas. Que os textos aqui reunidos fortaleçam práticas pedagógicas comprometidas com justiça social, equidade e humanização, reafirmando a educação como prática de liberdade e de (re)existência.

Desejamos uma leitura crítica, sensível e colaborativa.

Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira

Rute Neres Borges

Amilton José Freire de Queiroz

André Effgen de Aguiar

Os(as) organizadores(as)

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. Prefácio: Fundadores do Instituto Paulo Freire. Organização: José Eustáquio Romão. Depoimentos: Paulo Rosa, Cristina Helnier Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 45-65.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

MESSENDER, Suely. Em cena o(a) pesquisador(a) encarnado(a): um conceito e/ou um instrumental teórico-metodológico em seu devir ético e estético. In: MESSENDER, Suely; NASCIMENTO, Clebemilton (Orgs.). **Pesquisador(a) encarnado(a):** experimentações e modelagens no saber fazer das ciências. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 45-70. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/39342/1/pesquisador%28a%29-encarnado%28a%29-RI.pdf>. Acesso em: 05 out. 2024.

PENNYCOOK, Alistair. Linguística Aplicada Indisciplinar como amálgama epistêmico. In: FABRÍCIO, Branca Falabella; BORBA, Rodrigo. (Org). **Oficina de Linguística Aplicada Indisciplinar:** homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2023, p. 47-78.

SOUZA, Tatiane Pereira de; MERCÊS, Geander Barbosa das. Educação e diversidade: um outro olhar! In: TORQUATO, Cloris Porto; PUPO, Joana d’Arc Martins (Org.). **Por uma educação libertadora: pensando relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade na escola**. Curitiba, PR: Lintera Editorial, 2023.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.

CAPÍTULO 01

ATRAVESSAMENTOS DA FORM(AÇÃO) DOCENTE: USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO “PROJETO ENSINO MÉDIO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA”, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ/AM

Andressa Raquel Lima de Oliveira
Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira

INTRODUÇÃO

Este capítulo constitui um recorte da pesquisa de mestrado em desenvolvimento, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL), da Universidade Federal do Acre (UFAC). A investigação tem como foco os atravessamentos da form(ação) docente no contexto amazônico, com ênfase nos usos das tecnologias digitais no Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (PEMPMT), especificamente no município de Guajará/AM. Busca-se compreender, à luz desse cenário, as potencialidades e os desafios enfrentados por educadores que atuam em uma proposta de ensino mediada por tecnologias, marcada por distâncias geográficas, desigualdades estruturais e contextos socioculturais específicos.

Para compreender esse cenário em sua complexidade, é necessário considerar as particularidades geográficas e socioeconômicas do estado do Amazonas. Trata-se da maior unidade federativa do Brasil em extensão territorial, localizada na Região Norte, com aproximadamente 1,6 milhão de km² e uma população distribuída em 62 municípios — o que representa uma baixa densidade populacional de 2,53 habitantes por km² (IBGE, 2022), correspondente a 18,45% do território nacional. Além disso, o estado abriga a maior e mais diversificada rede hidrográfica de

água doce do planeta, fator que torna o transporte fluvial um meio fundamental de deslocamento. No entanto, esse mesmo meio é afetado por diversos fenômenos naturais, como as vazantes dos rios, que alteram trajetos e dificultam o acesso a muitas comunidades (Maia, 2010).

Diante dos desafios logísticos e das severas limitações de acesso às regiões mais remotas do estado, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM) implementou, em 2006, o Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, doravante PEMPMT. A proposta foi concebida como uma alternativa para viabilizar o direito à educação básica nas modalidades do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, especialmente em comunidades rurais de difícil acesso. Para isso, o projeto faz uso de tecnologias de transmissão de dados via satélite e do sistema de videoconferência multiponto (MCU), que atuam como recursos metodológicos e pedagógicos essenciais à dinâmica das aulas. Seu objetivo central é minimizar os índices de evasão escolar e promover a universalização do Ensino Médio no interior do estado (Amazonas, 2008 *apud* Souza, 2016, p. 30).

Diante desse panorama, compreender e refletir sobre os usos das tecnologias digitais na formação e na prática docente demanda, um olhar atento às múltiplas camadas que atravessam o contexto educacional amazônico. Essas camadas se apresentam como amálgamas (Pennycook, 2003), em que saberes locais, políticas públicas, precariedades estruturais e dinâmicas socioculturais se entrelaçam de maneira complexa. Assim, na tentativa de situar tais tensionamentos, a próxima seção abordará uma breve contextualização da educação mediada por tecnologias no estado do Amazonas, com ênfase no surgimento, nos sentidos e nos efeitos do PEMPMT.

ENSINO PRESENCIAL MEDIADO POR TECNOLOGIAS NO AMAZONAS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A efetivação do PEMPMT, contudo, demanda uma infraestrutura mínima em cada localidade atendida. É necessário que os espaços escolares sejam equipados com antenas de conexão via satélite, além de um kit tecnológico por sala de aula, composto por televisor, câmera, microfone, computador e quadro digital, entre outros recursos (Amazonas, 2015), para que seja possível a interação em tempo real com os professores ministrantes. Tais exigências revelam a complexidade operacional do projeto, sobretudo em contextos marcados por desigualdades estruturais, dificuldades de transporte e precariedade nos serviços básicos.

Nesse sentido, a escolha por abordar essa temática neste trabalho justifica-se pela relevância social. Sua implementação visa atender uma demanda histórica da população ribeirinha e interiorana, garantindo a continuidade dos estudos aos jovens que concluem o ensino fundamental e, até então, enfrentavam enormes barreiras para ingressar no nível médio. Como destaca Souza (2016),

[...] até o ano de 2006, quando algum morador das regiões mais longínquas dos 62 municípios do Amazonas, decidia cursar o Ensino Médio, tinha que migrar de sua região para os grandes centros, onde teria acesso aos estudos. A escassez de oferta do Ensino Médio nas comunidades rurais fazia com que o estado tivesse uma alta taxa de jovens entre 15 e 17 anos fora das escolas, além de muitos adultos de 18 a 29 anos sem concluir esta etapa da educação básica. Com o objetivo de garantir a inclusão educacional e a conclusão da educação básica de milhares de jovens e adultos do interior do estado do Amazonas, a SEDUC implementou, em 2007, o Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (EMPMT) (Souza, 2016, p. 31).

Em 2007 quando o Projeto foi implantado, foram contemplados 42 municípios, dentre eles, Guajará com apenas 02 (duas) turmas do 1º ano, 01 (uma) na sede (zona urbana) e outra na zona rural, totalizando em 36 alunos. Em 2024, tivemos 160 alunos distribuídos em nove comunidades no interior da cidade de

Guajará/AM, cursando apenas a terceira série do ensino médio, foram 39 discentes e 06 docentes (SIGEAM, 2024).

O funcionamento do projeto só é possível, principalmente, devido à presença dos professores presenciais nas comunidades que, na maioria das vezes, deixam suas casas e famílias na sede do município, para estarem de segunda à sexta-feira em suas respectivas localidades e à utilização das tecnologias digitais, o que em tese promove a inclusão educacional na educação básica, beneficiando não apenas os jovens de Guajará, mas também inúmeros jovens em toda a região interior do Amazonas, assim como “[...]evitando o êxodo juvenil e ampliando as possibilidades de acesso das populações do campo às tecnologias da informação e comunicação” (Amazonas, 2015, p. 8).

Logo, é fundamental que os professores que atuam presencialmente no programa estejam devidamente preparados e em constante processo de aperfeiçoamento com relação ao uso das tecnologias digitais. Essa qualificação é indispensável para possibilitar o bom aproveitamento pedagógico das aulas, especialmente considerando que a assistência técnica depende de Ordem de Serviço, a qual, por vezes, apresenta demora em seu atendimento. Nessas circunstâncias, quando ocorre a interrupção da transmissão por videoconferência, consequentemente, cabe ao docente presencial assumir a condução da aula, viabilizando a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o problema de pesquisa decorre que, ao verificar a implementação do Programa Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias, cujas aulas ocorrem ao vivo pela TV do Centro de Mídias do Amazonas, CEMEAM, percebeu-se que se faz necessário haver formação docente voltado para o uso das tecnologias digitais no EMPMT articulado com as diferentes áreas do conhecimento.

Nesse trabalho, pretende-se avaliar a atuação docente, a partir da utilização das tecnologias digitais, na execução do Projeto EMPMT dentro da sala de aula; e levantar questões acerca das vantagens e das dificuldades encontradas pelos docentes no que se refere a utilização das tecnologias digitais na comunidade rural.

Nesse sentido, entendemos a necessidade de fomentar a reflexão acerca dos atravessamentos da form(ação) docente continuada, especificamente as promovidas pelo CEMEAM (Centro de Mídias de Educação do Amazonas), bem como sobre as práticas cotidianas dos professores presenciais na comunidade Carneiros. Essa reflexão pode contribuir para aprofundar o entendimento das dinâmicas formativas e das implicações da mediação tecnológica no contexto educacional amazônico.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA/DA AMAZÔNIA

Nos tempos atuais, estamos imersos em uma era caracterizada pelo uso e avanços da tecnologia e da ciência, na qual as pessoas compartilham informações, interagem e se conectam de maneira eficaz e fluida por meio da internet e de uma ampla variedade de aplicativos.

Antes mesmo do auge da pandemia do COVID-19, em 2020, e do ensino híbrido se fazer tão necessário, o estado do Amazonas já trabalhava com mediação tecnológica desde o ano de 2007. De acordo com a Proposta Curricular e Pedagógica (PCP) do Ensino Médio do estado do Amazonas (2021), p. 12, conceitua:

Ensino por Mediação Tecnológica é o formato onde o conhecimento é ofertado, por meio de ambientes digitais e interativos de aprendizagem, os quais buscam romper com as distâncias espaço-temporais e priorizam a disseminação de informações e tarefas [...] (Amazonas, 2021, p. 12).

Esta modalidade inicialmente teve como meta a universalização do Ensino Médio, abrangendo as demandas do interior do estado do Amazonas, principalmente do homem do campo. O EMPMT é gerido pela Secretaria de Educação e Desporto (SEDUC/AM) por meio do Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), setor responsável pela implementação, execução e monitoramento do programa. O CEMEAM é uma

central de produção educativa, estruturado com uma plataforma tecnológica-digital (Amazonas, 2021).

Imagem 1. Estúdio do CEMEAM para transmissão da aula



Fonte: Centro de Mídias, Amazonas, 2019. Disponível em:
<https://centrodemidias.am.gov.br/noticias/centro-de-midias-transmite-ultima-aula-do-projeto-hora-do-saeb-em-2019>

Ainda de acordo o PCP (2021), os pressupostos metodológicos em que o programa está baseado são: a interatividade, a presencialidade e a mediação. E para que o EMPMT aconteça, são necessários os seguintes participantes:

- a) Professores ministrantes;
- b) Professores presenciais;
- c) Estudantes e
- d) Assessores pedagógicos.

A principal distinção do ensino EAD convencional para o EMPMT é a interatividade colaborativa entre professor ministrante e professor presencial. Desta forma, se faz importante saber que:

O Ensino Presencial com Mediação Tecnológica faz uso de um sistema via satélite de videoconferência com interação de áudio e vídeo, utilizando recursos de interatividade em tempo real e mídias estrategicamente planejadas para o desenvolvimento das aulas síncronas e assíncronas. As aulas são transformadas em peças televisivas em uma central de produção educativa para TV com o uso de diversos recursos midiáticos e ferramentas de comunicação e transmitidas ao vivo, diariamente, para todas as salas de aula simultaneamente, em horário regular (Amazonas, 2021, p. 22).

Nessa perspectiva os professores presenciais que se encontram nas comunidades rurais exercem um papel fundamental. Como ressalta Nóvoa (2022, p. 48) “os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que esta relação tenha lugar. O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano”. O contato professor aluno, no contexto EMPMT é ainda mais amplo do que no ensino regular, pois é apenas um único professor que acompanha a turma durante todo o aluno letivo, que vivencia junto com a turma todos os momentos de avaliações, atividades e interatividades. Ainda sobre o papel do professor, o autor cita uma nova redefinição do lugar e o trabalho dos professores:

“O digital não é apenas mais uma “tecnologia”, instaura uma nova relação com o conhecimento e, por isso mesmo, uma nova relação pedagógica, redefinindo o lugar e o trabalho dos professores” (Nóvoa, 2022, p. 50).

Essa redefinição do lugar e o trabalho é bem clara no projeto EMPMT, pois as estruturas físicas das escolas onde o projeto funciona é de responsabilidade das prefeituras, são escolas cedidas para que o Ensino Presencial Mediado por Tecnologia funcione e varia muito de cada realidade. Como cita o termo de cooperação:

Compete à SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO- SEDUC:

I. Provimento de toda plataforma tecnológica; II. Provimento de todo pessoal docente e técnico especializado; III. Custeio do transporte escolar dos alunos do programa residentes fora da comunidade pólo; e, IV. Fornecimento de todo material didático e de expediente necessário às

atividades; V. Fornecimento de merenda escolar; b) Compete à PREFEITURA MUNICIPAL:

I. Disponibilizar salas seguras e em condições de funcionamento para as atividades escolares; II. Custear as despesas de consumo de água e energia elétrica das salas envolvidas; III. Disponibilizar pessoal para manutenção e segurança da escola; IV. Zelar pela segurança dos equipamentos; V. Intermediar negociações para o transporte dos alunos afim de facilitar o acesso às aulas o Programa; VI. Prestar apoio ao fornecimento da merenda escolar (Amazonas, 2017, p. 1).

Desta forma, a Secretaria de Educação (SEDUC/AM) instala todo o kit tecnológico necessário para que as aulas aconteçam, envia os professores presenciais, custear o transporte escolar dos discentes, onde em sua grande maioria é fluvial, cuida das despesas técnicas e de merenda escolar. E como um acordo, as prefeituras municipais salas seguras e em condições de funcionamento, dentre outras coisas. O que houve no estado do Amazonas, Sousa, Moita e Carvalho (2011, p. 20) apresenta como uma necessidade:

[...] é de se esperar que a escola, tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição educacional. É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica (Sousa, Moita e Carvalho, 2011, p. 20).

Dessa forma, o EMPMT se apresenta diferente dos moldes da escola tradicional, e para que o programa funcione adequadamente se faz necessário a correta utilização dos equipamentos de multimídia e apropriação da metodologia empregada. Kenski (2003, p. 5) complementa ainda que “saber utilizar adequadamente essas tecnologias para fins educacionais é uma nova exigência da sociedade atual em relação ao desempenho dos educadores”. O educador, portanto, atua como importante mediador pedagógico e tecnológico nesse processo, e mediante a demanda de competências e habilidades voltadas ao uso das tecnologias digitais necessita desenvolver tais competências. Conforme a Base Nacional Comum Curricular, no capítulo das Competências Gerais da Educação Básica, em específico na competência 5 encontramos que:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

É possível verificar que a BNCC (Brasil, data) destaca a relevância de incluir as tecnologias digitais no processo educacional de forma significativa, reflexiva e ética, promovendo a construção do conhecimento e a disseminação de informações. Os autores Neto, Porto e Couto (2024, p. 227), no livro *Educação e Plataformas Digitais*, trata sobre essa reconfiguração de novos formatos educativos:

[...] a ambiência comunicacional, possibilitada pela constante expansão da cultura digital, reconfigura novos formatos educativos intermediados pelas tecnologias digitais adentradas ao fenômeno de multiplataformização, que passam a moldar recentes aspectos culturais de diálogo, interação e comportamento (Alves e Lopes, 2024, p. 227).

A comunicação sempre foi a base das metodologias educacionais no Brasil, no entanto, de acordo com os autores acima citados, novos formatos de ensino estão surgindo, mediados por tecnologias digitais, utilizados por inúmeras plataformas, transformando a forma como interagimos, dialogamos e nos comportamos. Nessa perspectiva, nunca foi tão necessário se pensar formação docente, como nos dias de hoje, pois:

[...] pensar e fazer a formação de professores na contemporaneidade envolve considerar as condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, bem como considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo, contudo, os compromissos éticos e sociais (Gatti, 2017 *apud* Viana e Mercado, 2023, p. 18).

Sendo assim, é importante destacar a complexidade que é tratar do tema, formação de professores nos dias de hoje, devido sua necessidade de adaptação constante às mudanças sociais, tecnológicas e educacionais.

A PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO COMO CAMINHO METODOLÓGICO

Visando alcançar os objetivos propostos, utilizaremos como metodologia a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2009; 2011; 2012), para fundamentar as questões teórico-metodológicas que serão construídas nesse processo de pesquisa, principalmente, nas questões colaborativas e críticas presentes no contexto do programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica em Guajará/AM.

Em concordância com Magalhães (2006), ao afirmar que na Pesquisa Crítica Colaborativa (PCCol) “[...] as pesquisas conduzidas em escolas podem se tornar oportunidades para autorreflexão, análise crítica e transformação dos participantes” (Magalhães, 2006, p. 60), pretendemos promover discussões voltadas para o uso das tecnologias digitais no EMPMT, além de criar espaços de reflexão onde os participantes possam realizar análises críticas sobre os fenômenos e problemas que os rodeiam.

Como procedimento, faremos um estudo de campo que, segundo Gil (2008, p. 57), é definido como:

[...] muito mais [que] o aprofundamento das questões proposta [...] o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa [...] no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes (Gil, 2008, p. 57).

Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que interrogação. A pesquisa de campo trará contribuições significativas para este projeto de pesquisa ao permitir uma compreensão aprofundada e contextualizada do grupo estudado, destacando a interação dos seus componentes e a estrutura social onde os mesmos estão inseridos. Além da flexibilidade no planejamento e as possibilidades de adaptação às possíveis descobertas, a pesquisa de campo proporciona uma visão

mais natural e menos influenciada pelo pesquisador, possibilitando interações dinâmicas e autênticas.

O *locus* investigativo será na comunidade Carneiros, e os instrumentos utilizados serão: questionário de perfil, entrevista semiestruturada e sessão reflexiva. Para analisar as formações continuadas e verificar como acontece a execução do Projeto EMPMT e a prática pedagógica do professor presencial, propomos realizar através do PPHL, da Universidade Federal do Acre, *Campus* Floresta, um estudo de campo, considerando pertinente à pesquisa qualitativa.

Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, p. 51), a pesquisa qualitativa coloca o pesquisador em contato com a realidade investigada, dando-lhe oportunidades de diálogos e as experiências do informante. Desenvolvendo essa abordagem ao nosso estudo, pretendemos analisar os discursos dos professores para entender como as Tecnologias Digitais estão contribuindo para o Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica e sua influência na prática pedagógica em sala de aula. Esse método possibilitará identificar as particularidades e perspectivas do docente mediador do interior do estado e compreender o impacto das formações continuadas, voltadas para o uso das tecnologias digitais.

Nesta pesquisa qualitativa, as variáveis centrais incluem os processos de formação continuada dos docentes e suas experiências com tecnologias digitais no EMPMT. As variáveis dependentes envolvem a transformação das práticas pedagógicas e a percepção da eficácia dessas tecnologias no ensino. O estudo também considera fatores contextuais, como suporte técnico e infraestrutura, além das interações entre professores e alunos. Para esse fim, o objetivo é compreender como as tecnologias impactam a dinâmica educacional e as metodologias adotadas, com base nas percepções e experiências dos docentes envolvidos.

O QUE SUGEREM OS DADOS? INDÍCIOS, MOVIMENTOS E EXPRESSÕES DA PRÁTICA DOCENTE AMAZÔNICA

O presente trabalho está imerso na fase de geração de dados, mais especificamente na comunidade rural Carneiros, localizada no município de Guajará/AM. Nesse estágio, os instrumentos metodológicos utilizados estão sendo: questionário de perfil, entrevistas semiestruturadas e sessões reflexivas. Os participantes são docentes atuantes no Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (PEMPMT), conforme delineado no referencial metodológico ancorado na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2009, 2011, 2012).

Compreende-se, a partir das aproximações iniciais com o *lócus* da pesquisa, que os atravessamentos da form(ação) docente no contexto do PEMPMT envolvem, de maneira significativa, a estrutura da formação continuada oferecida pela SEDUC/AM e pelo CEMEAM. Essas formações, em grande parte, concentra-se na resolução de questões operacionais e técnicas. No entanto, revela-se insuficiente ao desconsiderar as condições materiais, afetivas e pedagógicas que marcam o cotidiano dos professores que atuam nas comunidades do interior, muitas vezes em contextos de vulnerabilidade e isolamento.

Esses atravessamentos tornam-se mais visíveis quando analisados à luz das mediações tecnológicas e das relações que se estabelecem entre os sujeitos no processo educativo, como apontado por Nóvoa (2022) ao destacar que o digital redefine o lugar e o trabalho docente.

A mediação tecnológica, que é o cerne do projeto EMPMT, não se resume ao aparato técnico de transmissão de aulas, mas exige do professor presencial um papel muito mais amplo: de articulador entre o conteúdo veiculado durante as transmissões via satélite e as realidades culturais e pedagógicas da comunidade. Esse papel torna-se mais complexo quando considerado o desafio da formação docente voltada especificamente para o uso pedagógico das

tecnologias digitais em contextos de difícil acesso, como é o caso das comunidades ribeirinhas do Amazonas.

Nesse contexto, é importante compreender como as professoras do interior do Amazonas percebem e experienciam a mediação tecnológica em sua prática cotidiana. A seguir, a tabela 1 apresenta trechos da entrevista semiestruturada realizada com duas docentes do PEMPMT. Para preservar a identidade das participantes, foram utilizados nomes fictícios.

Tabela 1. Entrevista semiestruturada realizada em 15/07/2024

Participantes	Dados
Pesquisadoras	Como vocês avaliam o impacto do Programa Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica na aprendizagem dos alunos?
Antônia	Para mim, é um ensino que desenvolve o aluno da mesma forma que as escolas da sede do município. Basta o aluno querer, até porque lá na comunidade nós somos professores presenciais e os professores ministrantes são professores bem formados. São dois professores para cada disciplina, e eles têm a capacidade de interagir via chat e também a interatividade na hora, onde todos os alunos do estado inteiro que frequentam essas turmas, no mesmo horário, eles podem visualizar e interagir junto com eles.
Francisca	É, isso é muito bom, também porque o professor lá do Centro de Mídias, ele dá exemplo, ele utiliza outras estratégias visuais, e aquilo ali para o aluno, é muito bom. Porque a gente ficar em sala com eles, falando e usando os livros é uma coisa. Com o professor lá na tela, mostrando para eles, também é muito bom.

Fonte: TurboScribe

Os dados iniciais indicam que a prática docente no contexto do PEMPMT, na comunidade rural de Carneiros, aponta tanto potencialidades quanto desafios específicos da realidade amazônica. Os enunciados das professoras Antônia e Francisca durante a entrevista semiestruturada demonstra um reconhecimento positivo do impacto do programa na aprendizagem, destacando a interação entre professores presenciais e ministrantes por meio das tecnologias digitais. A

próxima tabela abordará os desafios da mediação tecnológica para o diálogo e a (re)construção de sentidos, junto às respostas das professoras participantes.

Tabela 2. Primeira sessão reflexiva realizada em 31/01/2025

Participantes	Dados
Pesquisadoras	No texto, diz que a escola é um espaço de conflito, diálogo, troca e resistência, onde construímos e desconstruímos ideias. Vocês acham que, com a mediação tecnológica, há tempo para esse tipo de processo acontecer? Gostariam de acrescentar algo?
Antônia	Assim, eu acredito que tem que ter esse feedback, sim, tem que ter, tem que ter tempo para isso, porque eu não sou daquela educação tradicional, para mim, se não tiver o diálogo, se não tiver esse entrosamento, né, entre professor e aluno, essa troca mesmo, assim, de conversas, assim, de determinados assuntos, não flui.
Francisca	Eu sinto falta disso, desse feedback entre o professor presencial com os alunos. A minha turma, por exemplo, já chegou a ponto de eles ficarem revoltados. Ah, professora, eles não responderam a minha pergunta, não. Então, quando chamaram de novo, eu não vou mais. Então, isso aí já desestimulou, não foi respondido naquele momento, aí, para eles, já desestimulou no outro dia aquele perrengue, para eles querem participar novamente. Porque acho que não vão, porque não respondeu, né, e perderam o interesse.

Fonte: TurboScribe

As professoras Antônia e Francisca parecem indicar que, na ausência dessa interação constante entre professor e aluno, o processo de ensino-aprendizagem pode perder fluidez e motivação, o que talvez leve ao desinteresse e até à frustração dos estudantes.

Ainda que os dados estejam em processo de geração, já se delineiam questões relevantes para discussão posterior: (1) como os professores percebem sua formação e sua atuação diante das tecnologias digitais no EMPMT; (2) quais são os limites e as possibilidades do uso dessas tecnologias na prática pedagógica em sala de aula; e (3) de que modo os processos formativos impactam (ou não) as estratégias utilizadas pelos docentes no cotidiano escolar.

Por meio da Análise Dialógica do Discurso (ADD), pretende-se compreender como os sentidos atribuídos pelos professores às suas práticas são construídos em um contexto de múltiplas vozes – políticas, institucionais, comunitárias e pessoais – e como essas vozes dialogam, se tensionam ou se complementam. A PCCol, nesse sentido, abre espaço para uma escuta sensível e colaborativa, potencializando a emergência de discursos que possam provocar mudanças na formação e na atuação docente no EMPMT.

Espera-se que, ao final do processo de análise, seja possível evidenciar o modo como as tecnologias digitais têm sido apropriadas (ou não) pelos docentes, e em que medida a formação continuada tem contribuído para uma prática pedagógica mais crítica, contextualizada e transformadora. Ao mesmo tempo, o estudo poderá apontar caminhos para o fortalecimento das políticas de formação docente e para a construção de práticas educativas mais sensíveis à realidade das comunidades amazônicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises preliminares apontam para a importância da atuação dos professores presenciais como agentes ativos do processo educativo, mediando as relações entre os conteúdos transmitidos e a realidade dos estudantes. E ainda ministrando aulas quando por algum motivo (falta de energia ou problema técnico) não há transmissão. Esse papel exige não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade pedagógica e compromisso ético com o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que os professores possuem apenas uma única formação inicial.

Espera-se que os resultados da pesquisa possam contribuir para a reestruturação de políticas públicas mais sensíveis às necessidades formativas dos docentes do PEMPMT, além de ampliar o debate sobre o uso das tecnologias digitais em contextos escolares amazônicos. Ao mesmo tempo, pretende-se fomentar o reconhecimento dos professores como sujeitos empoderados, capazes de reinventar suas práticas diante das adversidades, que

buscam da forma que conseguem fazer a diferença na vida de estudantes das comunidades rurais do interior do estado do Amazonas.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. SEDUC. **Proposta Pedagógica Curricular Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica**. Manaus, 2015.
- AMAZONAS. SEDUC. **Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica**. Manaus, 2016.
- AMAZONAS. SEDUC. **Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio**. Manaus: 2021.
- AMAZONAS. SEDUC. **Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio**. Manaus: 2021.
- AMAZONAS. SIGEAM. **Sistema Integrado de Gestão do Amazonas**. Disponível em: <https://servicos.sigeam.am.gov.br/rendimento/anal_ensino.asp>. Acesso em: 20 de jun. 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1953-1954], 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, posfácio e Notas). Notas da edição Russa: Seguei Botchorov. São Paulo: Editora 34, [1952-1953], 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IBGE. **Cidades e estados**, 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/>>. Acesso em: 09 de jun de 2024.
- KENSKI, Vani Moreira. **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 10, 2003.

LIMA, S. C.; LIMA, F. M. **Interfaces entre ensino de espanhol e tecnologias digitais em pesquisas stricto sensu no Brasil**. Revista Ensino Interdisciplinar, Mossoró, v. 2, n. 01, 2016.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. *In*: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação de professores como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa colaborativa e a formação do professor. *In*: FIDALGO, Sueli Sales; SHIMOURA, Alzira. da S. **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007. p. 51-59.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. *In*: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P.T.C. (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XX**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: uma perspectiva de intervenção no contexto escolar. *In*: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.). **Diálogos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010. p. 20-40.

MAGALHÃES, M.C.C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In*: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-40.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). *In*: LIBERALI, Fernanda Coelho; MATEUS Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs.) **A teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural: recriando realidades sociais**. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2012. p. 13-26.

NETO, Raimundo Ralin; PORTO, Cristiane de Magalhães; COUTO, Edvaldo Souza. Entre espaços-código e multiplataformização: a usabilidade do Tumblr aplicada à divulgação científica. *In*: ALVES, Lynn; LOPES, David (Org.).

Educação e plataformas digitais: popularizando saberes, potencialidades e controvérsia. Salvador: EDUFBA, 2024. p. 227–246.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, Mídias, Linguagens.** Parábola Editorial, São Paulo, 2019.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação.** Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/6pdyn>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SOUZA, Tomé da Silva Souza. **O Professor Presencial no Projeto Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no Amazonas: repensando a atuação profissional no município de Beruri/AM.** 2016. 120f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-graduação Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: < <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/06/ANTONIO-TOME-DA-SILVA-SOUZA.pdf> >. Acesso em: 20 jun. 2024.

VIANA, Maria; MERCADO, Luís (Org.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação na formação de professores: ressignificando e potencializando a prática docente na educação básica e ensino superior.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

CAPÍTULO 02

NARRATIVAS MULTIMODAIS, ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

Silvia Carla da Silva
André Effgen de Aguiar

INTRODUÇÃO

A comunicação contemporânea é caracterizada pela multimodalidade, na qual o verbal e o visual se entrelaçam para criar significados complexos. Este capítulo se propõe a investigar de que maneira alunos do 9º ano do ensino fundamental articulam elementos visuais e verbais ao transformar minicontos em hipercontos, analisando como essas escolhas refletem práticas de letramento crítico e autoral. Utilizamos a Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006) como ferramenta analítica, pois ela permite um exame detalhado das dimensões representacional, interativa e composicional presentes nas produções.

O objetivo geral deste estudo é analisar as dinâmicas multimodais mobilizadas pelos estudantes na criação de hipercontos, considerando o papel das metafunções da GDV na construção de sentidos. Para cumprir esse propósito, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) identificar e descrever as escolhas visuais e verbais presentes nos hipercontos; b) examinar o funcionamento das metafunções (representacional, interativa e composicional) na composição dos sentidos e c) discutir as implicações pedagógicas dessas escolhas para o ensino de língua portuguesa, com foco na integração de tecnologias digitais e práticas autorais em sala de aula.

O interesse por esse estudo decorre da necessidade de compreender como os estudantes, ao combinarem recursos imagéticos e verbais, podem expressar intencionalidades e construir narrativas genuinamente autorais e reflexivas. Além disso, buscamos oferecer subsídios teóricos e práticos para a formulação de estratégias didáticas que incorporem o ensino de língua portuguesa na era digital, promovendo letramentos complexos e tecnicamente informados.

Nas páginas que seguem, apresentaremos a composição da Gramática do Design Visual (Kress e van Leeuwen, 2006), demonstrando como esta, ancorada nos princípios da Semiótica Social, pode ser considerada como um aparato analítico para produções escolares. Na sequência, discutiremos o percurso metodológico adotado para produzir e analisar o *slide* do hiperconto “O acampamento” para, finalmente, apresentar as análises do dado e suas implicações para formação de estudantes mais aptos a lidar e viver no mundo da digitalidade.

GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL E SUAS MÚLTIPLAS APLICAÇÕES

A análise de textos multimodais tem ganhado destaque nos estudos linguísticos e educacionais, especialmente diante da crescente integração entre linguagem verbal e não verbal em práticas discursivas contemporâneas. Embora a Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006) seja uma das principais referências nesse campo, outras abordagens teóricas também contribuem para a compreensão de como elementos visuais e verbais se articulam na construção de significados.

No contexto escolar, Araújo, Parente e Araújo (2019) aplicaram a GDV à capa do livro infantil *Brincando de Inventar*, demonstrando que elementos visuais podem organizar a narrativa transacional¹,

¹ Tipo de estrutura narrativa em que há uma interação clara entre um ator e uma meta, com um vetor que direciona o olhar do leitor, indicando movimento ou

contribuindo tanto para a apreensão de sentido quanto para o engajamento lúdico das crianças em fase de alfabetização. A análise das respectivas metafunções representacional, interpessoal e composicional mostrou como o design visual promove identificação e experiência estética desde o primeiro contato com o material.

Em uma esfera institucional, Brito e Pimenta (2018) também se alinham à GDV, mas aplicam-na a interfaces digitais — especificamente, os sites de duas grandes instituições privadas de ensino superior brasileiras, no primeiro semestre de 2017. O foco recai nas escolhas visuais elaboradas para atrair potenciais alunos, analisando as metafunções interpessoal (a presença do visual), textual (hierarquias entre dado e novo), além de aspectos tipográficos e de cor. Os resultados mostram que esses recursos são mobilizados estrategicamente para construir credibilidade, facilitar a navegação e reforçar a identidade institucional.

Nessa perspectiva, neste capítulo, propomos analisar um *slide* de hiperconto produzido por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, examinando as escolhas multimodais sob a perspectiva da GDV. Há um interessante ponto de convergência com as pesquisas citadas: assim como Araújo, Parente e Araújo (2019) mostram que recursos visuais estruturam narrativas para apoiar a aprendizagem, e Brito e Pimenta (2018) revelam como elementos visuais de *sites* institucionalizam a construção de significados, o presente estudo demonstra, a partir de uma produção escolar, como alunos empregam escolhas de *design* — cores, disposição de textos e imagens — para engajar leitores e construir narrativas interativas e coerentes.

Em suma, a GDV provê um repertório analítico eficaz para estudar práticas multimodais em contextos tão diversos quanto a alfabetização infantil, a comunicação institucional e a educação básica. A produção de hiperconto é, nesse escopo, mais um terreno fértil para observar como são mobilizados recursos visuais para

relação entre eles. Essa interação pode ser unidirecional (o ator age na meta) ou bidirecional (há reciprocidade na ação).

construir narrativas, confirmando a versatilidade e pertinência da GDV para estudos educacionais multimodais.

GDV COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS

A Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen (2006), é uma abordagem que permite a análise sistemática dos elementos visuais em textos multimodais, descrevendo como indivíduos, objetos e lugares se combinam para produzir significados, cujas regras são socialmente construídas e mutáveis.

Kress e van Leeuwen (2006) apontam que diferentes interpretações da realidade podem ser codificadas na linguagem de acordo com as posições ideológicas de quem comunica. Os autores destacam que, mesmo utilizando a mesma língua, as escolhas gramaticais — como o uso de substantivos ou verbos — podem influenciar a forma como os eventos são representados. Essas escolhas estruturais refletem visões políticas e sociais distintas, moldando a percepção dos fatos de maneira a favorecer certas interpretações em detrimento de outras. Assim, a gramática não é apenas um conjunto de regras neutras, mas um recurso que pode expressar diferentes posições ideológicas.

Segundo Santos e Gualberto (2023), o pensamento de Gunther Kress foi profundamente influenciado por Michael Alexander Kirkwood Halliday, seu orientador na University College London. Em sua obra seminal, *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning* (1978), Halliday introduz o conceito de "Semiótica Social", marcando uma nova fase nos estudos semióticos. Halliday retoma a ideia de Saussure ao afirmar que a linguagem é um "fato social", destacando que a existência de línguas está intrinsecamente ligada à existência de comunidades sociais (Halliday, 1978, *apud* Santos e Gualberto, 2023).

No entanto, Halliday diverge das ideias de Saussure ao expandir o conceito de linguagem para além da estrutura formal e

da relação arbitrária entre significante e significado. Enquanto Saussure enfatiza que a relação entre significante e significado é arbitrária e baseada em convenções, Halliday argumenta que a linguagem é moldada e compreendida dentro de contextos sociais e culturais específicos. Ele sugere que a linguagem, embora nasça da capacidade natural do ser humano para imitar e simbolizar, desenvolve-se e adquire significado por meio das práticas sociais e culturais (Santos e Gualberto, 2023).

Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2006) argumentam que a criação de signos, exemplificada pelos desenhos infantis, oferece um modelo fundamental para compreender a produção de significados. Esses teóricos apontam que, embora os adultos estejam imersos nas convenções culturais e sociais, eles continuam motivados por seus interesses e experiências ao criar novos signos, sempre transformando os recursos semióticos disponíveis.

Ao criticar a visão de Saussure, Kress e van Leeuwen (2006), concordando com Halliday, afirmam que a relação entre significante e significado não é apenas arbitrária, mas também motivada e influenciada pelas convenções. Além disso, eles destacam que a comunicação varia conforme o contexto social, e que os participantes ajustam suas mensagens e escolhas representacionais de acordo com seu nível de poder ou domínio do sistema semiótico. Mesmo sob as limitações das convenções, o papel dos indivíduos é fundamental para remodelar continuamente os recursos e criar novos significados.

Com base nessa compreensão, Kress e van Leeuwen (2006) postulam que a GDV, assim como a linguagem, orienta determinadas interpretações da realidade e das interações sociais. Parte dessas interpretações pode ser comunicada linguisticamente, mas os significados são culturais e não restritos a um único modo de comunicação. Os autores salientam que a maneira como os significados são expressos em diferentes modos, como o visual ou o verbal, varia conforme o contexto cultural e histórico. Embora possam parecer transmitir a mesma mensagem, imagens, textos escritos ou falados são percebidos de formas distintas.

Ferreira e Ferreira (2021) destacam a relevância da GDV ao discutir suas aplicações e as possibilidades de expansão das estratégias didático-metodológicas na dinâmica de leitura. Com as novas demandas impostas às práticas de leitura, tanto em contextos escolares quanto em outros espaços sociais, surgem desafios relacionados à produção, circulação e recepção dos gêneros discursivos na contemporaneidade. A complexidade dos aspectos linguístico-semiótico-discursivos que compõem os textos, juntamente com a tradição escolar que privilegia o texto verbal, especialmente em sua forma escrita, tem gerado desafios para as práticas pedagógicas e a formação de professores.

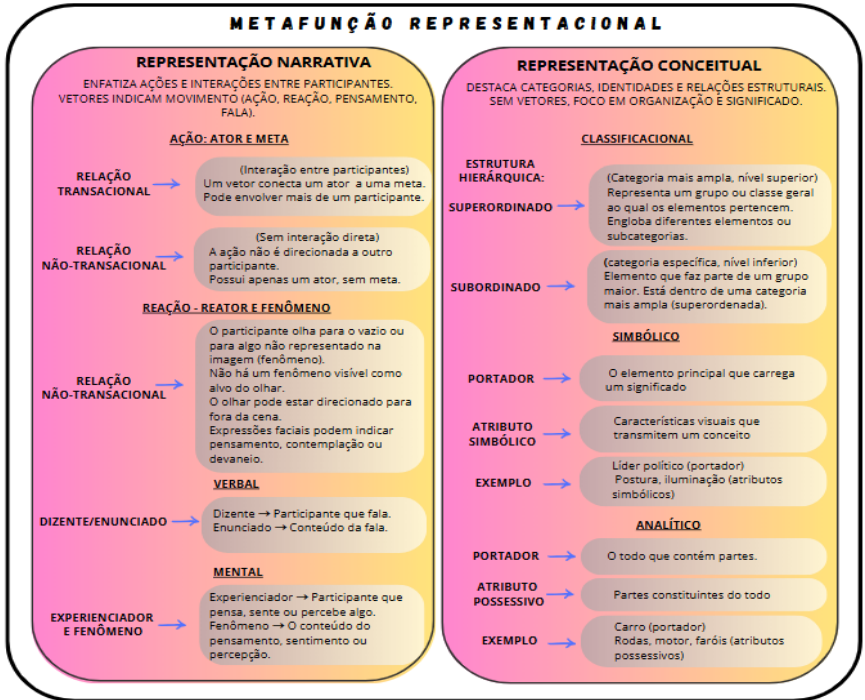
Nesse contexto, Ferreira e Ferreira (2021) argumentam que é necessário recorrer a teorias que abordem a multimodalidade/multissemiose, com destaque para a GDV, fundamentada na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday, a qual propõe que a língua é um sistema social que influencia e é influenciado pelos usuários, que fazem escolhas discursivas específicas. Para funcionar como um sistema completo de comunicação, o visual, como todos os modos semióticos, deve atender a vários requisitos representacionais e comunicacionais. A GSF oferece uma base teórica sólida para compreender como e por que essas escolhas são feitas, organizando-as em três metafunções: ideacional, interpessoal e textual (Kress e van Leeuwen, 2006).

Considerando que as metafunções, conforme Kress e van Leeuwen (2006), se aplicam a todos os modos semióticos e não são exclusivas da fala ou da escrita, abrangendo diferentes formas de comunicação, como imagens, textos e outros sistemas de representação, temos as seguintes explicações conceituais:

A **metafunção ideacional (Representacional)** se concentra em como os modos semióticos, como imagens e textos, devem representar a experiência humana do mundo, capturando objetos e suas relações externas ao sistema de representação. Esses modos oferecem diferentes formas de visualização: vetores para mostrar interações e direções entre objetos e estruturas de árvore para ilustrar

classificações e hierarquias. Essas abordagens permitem uma representação clara das conexões e organizações no mundo real.

Figura 1. Esquema das representações narrativa e conceitual na metafunção representacional

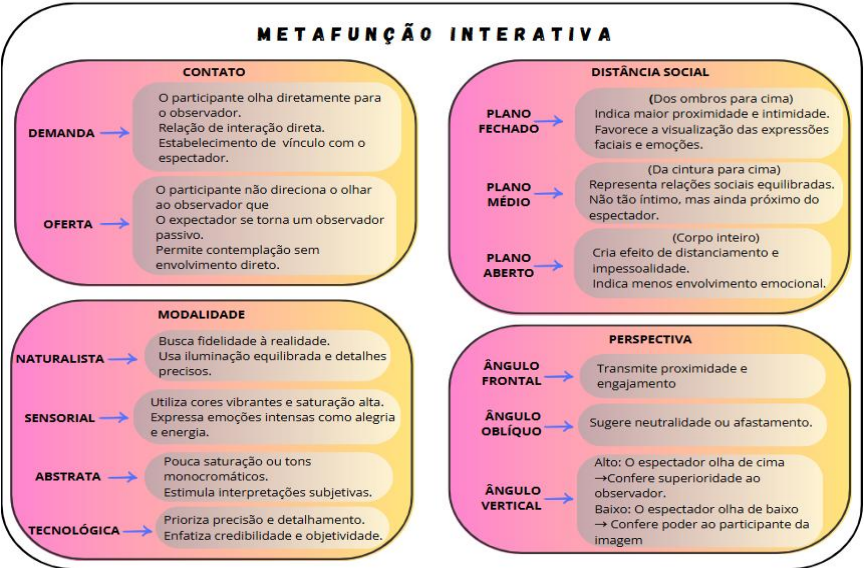


Fonte: Elaborado pelos autores, baseado em Kress e van Leeuwen (2006) e Araújo, Parente e Araújo (2019) - (2025)

A **metafunção interpessoal (Interativa)** trata de como os modos semióticos, como imagens ou textos, representam a relação entre quem cria uma mensagem (ou signo) e quem a recebe. Isso envolve a projeção de uma conexão social entre o produtor, o receptor e o objeto retratado. Por exemplo, se em uma imagem uma pessoa olha diretamente para a câmera, isso cria uma sensação de interação, como se ela estivesse se comunicando com o espectador. Por outro lado, se a pessoa está de costas ou olhando para longe, isso dá a impressão de distanciamento, como se o espectador estivesse observando de forma mais impessoal, como se fosse uma

"vitrine". Diferentes tipos de representação visual (como uma imagem naturalista ou um diagrama) favorecem maneiras distintas de expressar essas relações sociais.

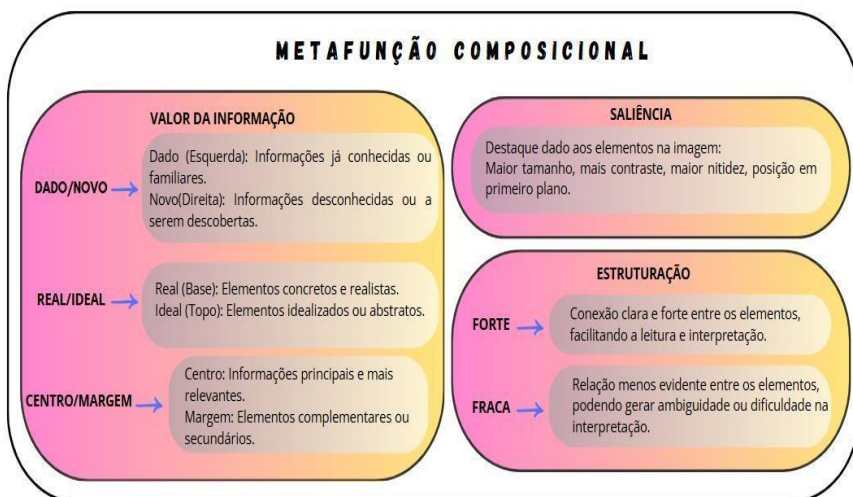
Figura 2: Esquema das subdivisões da metafunção interativa



Fonte: Elaborado pelos autores, baseado em Kress e van Leeuwen (2006) e Araújo, Parente e Araújo (2019) - (2025)

A **metafunção textual (Composicional)** trata da habilidade de qualquer modo semiótico de criar textos coerentes, tanto na sua organização interna quanto na forma como se relacionam com o contexto em que foram produzidos. A gramática visual oferece diversas possibilidades composicionais para estruturar esses textos e influenciar seus significados. Por exemplo, quando um texto é colocado à esquerda e uma imagem à direita, há uma relação específica entre os dois elementos. No entanto, se esse *layout* for alterado, com a imagem à esquerda e o texto à direita, a imagem se torna o ponto de partida, mudando o foco e o significado da mensagem. Dessa forma, a disposição dos elementos no espaço visual pode alterar a forma como a mensagem é interpretada e compreendida.

Figura 3. Esquema das subdivisões da metafunção composicional

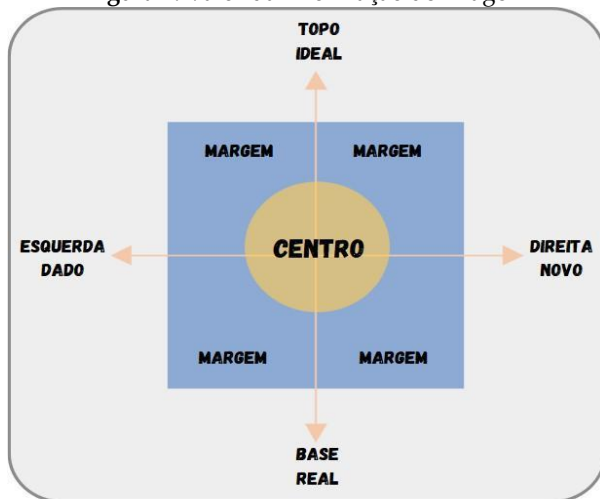


: Elaborado pelos autores, baseado em Kress e van Leeuwen (2006) e Araújo, Parente e Araújo (2019) – (2025)

Kress e van Leeuwen (2006) adaptaram essas metafunções para analisar elementos visuais em textos multimodais, o que deu origem à denominação GDV. Conforme já mencionado, a GDV descreve como indivíduos, objetos e lugares são organizados em arranjos visuais que produzem significado, destacando que essas combinações são socialmente construídas e sujeitas a mudanças. Dessa forma, a abordagem também desconstrói a ideia comum de que imagens e composições visuais seriam apenas formas de entretenimento desprovidas de significados ideológicos.

Sintetizando o valor da informação de uma imagem de acordo com sua posição, elaboramos a figura a seguir:

Figura 4. Valor da informação de imagem



Fonte: Elaborado pelos autores, baseado em Kress e van Leeuwen (2006) – (2025)

Diante do exposto, a GDV, conforme delineada por Kress e van Leeuwen (2006), oferece uma abordagem essencial para a análise dos elementos visuais em textos multimodais, como os hipercontos.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo utilizou uma abordagem qualitativa, ancorada na Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006), para analisar um slide de hiperconto criado por alunos do 9º ano. O foco foi compreender como elementos visuais e verbais se articulam em sentidos multimodais, nas dimensões representacional, interacional e composicional.

O objeto de análise foi o slide “O acampamento”, resultado de uma retextualização multimodal de um miniconto. Ele foi escolhido por apresentar de forma clara a integração entre texto e imagem, além de escolhas criativas expressivas dos estudantes.

A análise a seguir será realizada a partir de etapas, todas, alinhadas às metafunções da GDV:

1. Representacional

Avaliou-se como texto e imagem retratam ações, objetos e relações, observando vetores implícitos (gestos e olhares que sugerem interação) e contrastes de luz e sombra que simbolizam transições narrativas.

2. Interacional

Investigou-se o enquadramento (plano médio), a perspectiva frontal e a ausência de contato visual direto, que posicionam o espectador como observador passivo, conferindo naturalidade à cena.

3. Composicional

Analizou-se a disposição texto-imagem (lógica dado/novo), a hierarquia visual (cores e centralização dos personagens) e a estrutura vertical ideal/real, para entender como a composição reforça o significado.

ANÁLISE DO SLIDE 3 DO HIPERCONTO “O ACAMPAMENTO”

Figura 5. Slide 3 do hiperconto “O acampamento”



Uma tarde, Mario e seus amigos estavam em sua casa e então um deles teve a ideia de sair para acampar.

Fonte: Elaborado pelos alunos (2024)

Disponível em: <https://www.canva.com/design/DAGS5DO4rl0/RWW-f9bMegqu4EnkiKHFUg/edit>

Esse *slide* inicia o hiperconto “O acampamento” apresentando a cena em que um grupo de amigos está reunido na casa do personagem Mario, momento em que surge a proposta de realizarem um acampamento.

A construção da cena combina elementos verbais e visuais que, juntos, ajudam a contextualizar a narrativa. Do ponto de vista da **metafunção representacional**, observa-se à esquerda um texto verbal que sugere diretamente a ideia do acampamento, enquanto à direita há uma imagem que mostra um grupo de jovens reunidos em um ambiente interno. A associação entre os dois modos permite inferir que o local representado é a sala de estar da casa de Mario e que a conversa entre os personagens gira em torno da proposta mencionada no texto.

A parte visual representa um processo de ação narrativa identificada por vetores que, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), são as marcas registradas de uma proposição visual narrativa e que correspondem ao que, na linguagem, é realizado por palavras da categoria verbos de ação podendo “ser formados por corpos, membros ou ferramentas em ação” (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 65). Na imagem, esses vetores são representados por gestos e olhares, desempenhando o papel de conectar os participantes – o que caracteriza a ação narrativa transacional – e orientar o olhar do leitor. Os vetores formam linhas invisíveis que sugerem um diálogo entre os personagens, e indicam um possível processo de decisão coletiva, com todos os envolvidos na conversa.

A participante à esquerda, aparentemente a responsável por sugerir a ideia de acampar, se destaca pela sua posição e postura. Sentada, ela sorri de maneira acolhedora, com um brilho amigável nos olhos. Seu olhar se desloca suavemente entre os outros, como se estivesse compartilhando algo empolgante com cada um dos amigos, sem se fixar em um único ponto. Seus gestos, leves e fluidos, acompanhados pelos olhares atentos do grupo, como se estivesse moldando a proposta no ar, convidando todos a se envolverem. As reações dos outros amigos, refletidas nos olhares e

gestos, mostram que estão calados, ouvindo atentamente, com expressões que indicam curiosidade e interesse pela sugestão

Além disso, a linha divisória na parede, que separa as áreas mais claras das mais escuras, funciona como mais um vetor visual. Ela não apenas divide a cena, mas também simboliza uma transição. O lado esquerdo, mais iluminado, remete à origem da ideia (a proposta de acampar), enquanto o lado direito, mais escuro, sugere o impacto dessa proposta sobre o grupo. A variação de claro e escuro direciona o olhar do espectador da proposta inicial para suas possíveis consequências, criando uma progressão visual que reflete a evolução da ideia dentro do grupo.

De acordo com a metafunção representacional, como explicam Ferreira e Ferreira (2021), a construção visual de eventos, objetos e participantes está profundamente ligada ao contexto de produção e às escolhas ideológicas do criador. A iluminação e a divisão espacial podem ser vistas como estratégias semióticas que refletem essas escolhas, criando uma narrativa visual que transcende a simples divisão de luz e sombra. Conforme Araújo, Parente e Araújo (2019), a utilização de vetores visuais, como essa linha divisória, pode ser interpretada como um processo acional, em que a transição entre claro e escuro não apenas divide, mas também direciona a ação no contexto da imagem.

A **metafunção interacional** analisa a relação entre os participantes da imagem e o espectador, sendo o enquadramento, a perspectiva e o olhar dos personagens elementos-chave para a construção dessa interação. O plano médio, aliado à câmera posicionada ao nível dos olhos, cria uma sensação de proximidade, mas os personagens não olham diretamente para o espectador. Esse tipo de enquadramento caracteriza uma "oferta", na qual o público assume o papel de observador passivo, testemunhando uma interação que ocorre de forma autônoma. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), quando os participantes não olham para o espectador, isso sugere que estão envolvidos em suas próprias atividades, criando uma distância confortável e reforçando a naturalidade da cena.

A oferta, como explicam os autores, apresenta os participantes como "itens de informação, objetos de contemplação, impessoalmente, como se fossem espécimes em uma vitrine" (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 129), o que reforça a ideia de um espectador distante, sem necessidade de interação direta com os personagens. A escolha da perspectiva e a ausência de contato visual com o leitor contribuem para essa sensação de distanciamento, mantendo-o em uma posição de observador passivo.

Ademais, a distância entre o espectador e os participantes desempenha um papel fundamental na construção dessa dinâmica visual. Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que "a escolha da distância pode sugerir diferentes relações entre participantes representados e espectadores" (p. 134). A proximidade visual, embora confortável, não estabelece uma conexão ativa entre os personagens e o leitor, reforçando a postura de observação.

Outro aspecto importante é o uso das margens laterais. O texto verbal ocupa a margem esquerda da composição, alinhado ao participante que propõe a ideia, enquanto os outros personagens estão posicionados mais à direita. Essa organização visual ajuda o observador a associar o texto ao proponente da ideia, ao mesmo tempo em que permite que ele perceba as reações dos outros personagens.

No plano da **metafunção composicional**, o texto verbal, localizado à esquerda, alinha-se ao conceito de "dado", conforme descrito por Kress e van Leeuwen (2006). Esse elemento representa o que é familiar ou já conhecido pelo leitor, funcionando como ponto de partida para a interpretação. Nesse caso, o texto apresenta o contexto da narrativa, introduzindo os personagens e a ideia principal, o que orienta a compreensão da imagem posicionada à direita.

A imagem, por sua vez, está associada ao "novo", conceito que, segundo Kress e van Leeuwen (2006), se refere a informações adicionais ou complementares, que trazem ao leitor um sentido de descoberta ou avanço narrativo. Essa disposição organiza o olhar do espectador da esquerda, onde está o texto verbal, para a

direita, onde se encontra a imagem, promovendo uma progressão lógica e integrada.

O enquadramento desempenha um papel essencial ao reforçar a relação entre texto e imagem. A proximidade entre os dois elementos, sem a presença de divisores que isolam suas partes, cria uma conexão visual fluida, garantindo que sejam lidos como complementares. Essa articulação favorece a construção de um sentido multimodal coeso, ao combinar os modos verbal e visual em uma narrativa unificada.

Examinando apenas os elementos não verbais da composição imagética, percebe-se que a disposição horizontal cria uma divisão clara entre o que é estabelecido e o que se apresenta como novidade. No lado esquerdo, os elementos visuais – como a escolha de cores, formas e a organização espacial – sugerem estabilidade e um contexto já conhecido. Em contraste, o lado direito se destaca por elementos dinâmicos, onde a representação dos personagens e suas interações visuais indicam o desenvolvimento e a progressão da narrativa. Essa divisão não apenas orienta o olhar do espectador de forma natural, mas também enfatiza a ideia de transformação, destacando a importância do novo na construção do sentido global da imagem.

Verticalmente, a composição explora os princípios de ideal e real. Na parte superior da imagem, os rostos e gestos dos personagens simbolizam o ideal, representando aspirações ou intenções, como o desejo de explorar algo novo. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), o espaço superior geralmente está associado ao domínio do abstrato e do aspiracional. Em contraste, na parte inferior, encontram-se os elementos materiais, como móveis e o chão de madeira, que remetem ao real, ou seja, ao que é concreto e presente no momento. Essa organização vertical contribui para uma narrativa visual que integra elementos tangíveis e simbólicos.

Além disso, a saliência desempenha um papel crucial na composição ao destacar os personagens como o foco principal. Esse efeito é alcançado por meio de contrastes de cor, iluminação e centralização. As roupas coloridas dos personagens contrastam

com os tons neutros do ambiente, atraindo imediatamente o olhar do leitor. A iluminação natural incide sobre os rostos e corpos dos amigos, enfatizando sua relevância na narrativa. Kress e van Leeuwen (2006) argumentam que a saliência é construída intencionalmente para guiar o olhar e priorizar determinados elementos da representação.

A organização geral da imagem demonstra um equilíbrio visual, com os personagens dispostos de maneira a criar harmonia na composição. A linha da parede ao fundo, que separa áreas claras e escuras, atua como um elemento organizador ao estruturar o espaço visual e manter a coesão da cena. Linhas implícitas e divisões espaciais, como essa, são frequentemente utilizadas para estruturar o significado em representações visuais, conforme apontam Kress e van Leeuwen (2006).

A análise revelou que os estudantes combinaram de forma crítica e intencional os elementos verbais e visuais para construir uma narrativa coesa e expressiva. O texto inicial ("Uma tarde, Mário e seus amigos...") estabelece o contexto, enquanto a imagem complementa e amplia essa ambientação. Gestos e olhares dos personagens sugerem interações e decisões coletivas, enquanto o contraste de luz e sombra aprofunda os significados. O enquadramento e a perspectiva adotados criam uma sensação de proximidade, posicionando o espectador como observador natural da cena. Visualmente, a disposição dos elementos guia a atenção: o texto à esquerda ("dado") prepara o leitor, enquanto a imagem à direita ("novo") expande a narrativa. Cores vibrantes e a centralização dos personagens destacam-nos como foco principal, e a estruturação vertical da imagem separa planos idealizados da realidade concreta.

Essas escolhas evidenciam um letramento multimodal sofisticado. Os alunos atuaram como designers críticos, articulando elementos visuais e verbais com propósito narrativo e impacto comunicativo. Ao integrar cor, composição, enquadramento e linguagem, demonstraram não apenas competência técnica, mas também sensibilidade estética e discursiva.

SÍNTESE DA ANÁLISE

METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL

- Associação texto-imagem contextualiza a narrativa.
- Vetores sugerem ação narrativa transacional
- Contraste claro/escuro simboliza transição e progressão da ideia

- Texto verbal (à esquerda): Introduz a proposta do acampamento.

- Iluminação e divisão espacial: Lado esquerdo (claro) → origem da ideia; lado direito (escuro) → impacto/recepção.

- Imagem (à direita): Mostra jovens reunidos em ambiente interno (casa de Mário).

Uma tarde, Mario e seus amigos estavam em sua casa e então um deles teve a ideia de sair para acampar.

- Vetores visuais: Gestos e olhares conectam os personagens, indicando diálogo e decisão coletiva.



METAFUNÇÃO INTERACIONAL

- Plano médio e câmera no nível dos olhos: Proximidade sem contato visual direto.
- Personagens não olham para o espectador: "Oferta" (observação passiva).
- Distância confortável: Espectador como testemunha distante.

- Reforça naturalidade da cena.
- Espectador é posicionado como observador não participante.
- Ausência de engajamento direto cria atmosfera autônoma.

METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL

- Texto (esquerda) = "Dado" (contexto conhecido).
- Imagem (direita) = "Novo" (desenvolvimento narrativo).
- Disposição horizontal: Estabilidade (esquerda) vs. Dinamismo (direita).
- Verticalidade: Ideal (rostos/aspirações) vs. Real (elementos concretos).
- Saliência: Personagens destacados por cores e iluminação.

- Organização guia o olhar (esquerda → direita).
- Integração multimodal (texto + imagem).
- Contraste ideal/real e dado/novo estrutura o significado.

Esse desempenho reforça a relevância da Gramática do Design Visual (GDV) como ferramenta pedagógica. A GDV oferece um referencial teórico-metodológico capaz de revelar como escolhas semióticas — como cores, disposição e hierarquia visual — contribuem para a construção de sentidos sociais e culturais. Além

disso, reconhece a importância de considerar múltiplos modos semióticos na produção textual contemporânea, indo além da linguagem verbal tradicional. Sua aplicação em contextos educativos enriquece a análise de produções estudantis e orienta práticas pedagógicas mais reflexivas e contextualizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou que a Gramática do Design Visual (GDV) é uma ferramenta eficaz para analisar produções multimodais no contexto educacional. Revelou como estudantes do Ensino Fundamental articulam recursos visuais e verbais para construir narrativas autorais que vão além do âmbito técnico, expressando habilidades capazes de incorporar tecnologias digitais ao ensino de língua portuguesa.

Ao integrar a GDV às práticas pedagógicas, observou-se que atividades multimodais, como a criação de hipercontos, promovem a autoria discente e incentivam a reflexão consciente sobre escolhas semióticas. Essa abordagem também se mostra essencial na formação de professores, fornecendo-lhes um referencial teórico consistente para trabalhar com multiletramentos na era digital. Conforme defendido por Clarice Lage Gualberto, a GDV atende à necessidade de reconhecer imagens como textos dotados de sintaxe própria, sistematizando sua análise em práticas educativas. Outrossim, o referencial dos multiletramentos — formulado pelo Grupo de Nova Londres — reforça a relevância de atividades pedagógicas que considerem múltiplos modos semióticos, favorecendo a construção crítica de sentidos em contextos escolares.

Embora esta pesquisa tenha se baseado em um único slide, limitando sua generalização, o estudo aponta direções para futuros trabalhos: ampliar o corpus e investigar gêneros multimodais diversos, além de aplicar a GDV em diferentes níveis de ensino para avaliar seu potencial em contextos variados.

Em síntese, o estudo aborda a urgência de práticas pedagógicas que valorizem a multimodalidade e preparem

estudantes e professores para as complexas demandas comunicativas do século XXI, confirmando a Gramática do Design Visual como um instrumento valioso tanto para a análise acadêmica quanto para a transformação das práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sammya S.; PARENTE, Lya O. S.S.; ARAÚJO, Antonia D. **A leitura da capa do livro Brincando de inventar na perspectiva da gramática do design visual**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, V. 19, n. 3, p. 711-731, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/jwPGG5t5xtqcyYmC44XXcPj/?lang=pt>. Acesso em 10 de fev. de 2025

BRITO, Regina C.L.; PIMENTA, Sônia M. de O. **Modos semióticos e produção de sentidos: uma análise multimodal de sites de instituições de ensino superior**. In.: GUALBERTO, Clarice L., PIMENTA, Sônia M. de O.; SANTOS, Zaira B. dos (Orgs.). **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018

FERREIRA, I. B.; FERREIRA, H. M. **Leitura de textos multissemióticos: (re)visitando habilidades**. São Paulo: Dialética, 2021

GRUPO NOVA LONDRES. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais**. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemm Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em 28 de maio. 2024

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001. Tradução de Laura H. Molina para a cátedra de Producción de Textos da FBA, UNLP, 2011.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. Second Edition. Oxon: Routledge, 2006.

CAPÍTULO 03

POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA ESCOLA - O ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Francisco Barbosa de Oliveira Neto

Angela Glaucia da Silva

Amilton José Freire de Queiroz

INTRODUÇÃO

A formação de leitores(as) tornou-se um dos maiores desafios para os(as) professores(as) de língua portuguesa e literatura. Partindo dessa premissa, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a formação do(a) leitor(a) literário(a) a partir da leitura-análise-reflexão da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, da escritora Carolina Maria de Jesus (2014), na sala de aula da educação básica. Para alcançar tal objetivo, buscamos responder ao seguinte questionamento: como a leitura-análise-reflexão da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, pode contribuir para a formação de leitores(as) autônomos(as)?

Na tentativa de responder a esse questionamento, teceremos alguns apontamentos quanto ao ensino de literatura e a formação do(a) leitor(a) na sala de aula da educação básica. Desse modo, compreendemos que, ao pensar a constituição do(a) leitor(a) na atualidade, faz-se necessário, também, discutir o papel do(a) professor(a) enquanto agente propulsor desse processo. Ou seja, ele(a) atua como responsável por “elaborar estratégias significativas para que ocorra a formação do leitor, de forma consciente pela prática concreta e efetiva do ler” (Krug, 2015, p. 2).

Dessa maneira, entendemos que há uma relação de mão dupla entre o ensino-aprendizagem e a formação de leitores(as) promovidos pelos(as) docentes, os(as) quais precisam entender o

seu potencial real na formação leitora de seus/suas alunos(as), uma vez que “a medição da leitura ocorre, se sombra de dúvidas, na escola e pelo professor, que, por sua vez, tem a incumbência de formar-se *professor leitor* e posteriormente, *profissional leitor* (Krug, 2015, p. 2, grifos da autora).

Para promover tais discussões, utilizamos como alicerce da pesquisa os pressupostos difundidos por Amélia Dalvi (2013), Rildo Cosson (2022), Annie Rouxel (2013), Vera Aguiar (2011), Neide Rezende e Gabriela Oliveira (2015), Regina Zilberman (2010), dentre outros. Nesse sentido, as reflexões deste trabalho apontam para a necessidade de se pensar uma educação literária pautada na formação de leitores(as) autônomos(as) e agentivos(as), ao proporcionar e assegurar os princípios da autonomia, independência e liberdade na seleção dos textos literários. Isto é, despertar, nos(as) alunos(as), o desejo de folhear, explorar e ler as histórias, os romances, as crônicas, os contos e os poemas que lhes atraem ou que são selecionados pelo(a) professor(a).

É importante ressaltar que “as discussões em torno da leitura e da formação leitora não são recentes e nem tampouco raras, pois vários os pesquisadores que questionam sobre como se forma um leitor” (Silva; Bezerra, 2018, n/p). No entanto, a formação de leitores(as) não figura um exercício fácil com um caminho definido para tal, contudo, há apontamentos à luz das teorias/experiências que possibilitam rotas trafegáveis nas tramas literárias que auxiliam nas propostas de leitura no espaço da sala de aula. Propostas essas pautadas na contextualização de narrativas que se aproximem da realidade vivencial dos(as) leitores(as). A esse exemplo, utilizamos a obra de Carolina Maria de Jesus, que se aproxima de vivências, experiências de sujeitos que vivem às margens da sociedade ou até mesmo no centro e não o conhecem, a não ser por discursos elitizados, a realidade de grande parte da população brasileira.

Outrossim, utilizar a literatura negra e feminina, para compor o cenário de uma educação literária com vistas à formação de leitores(as), é um ato de transgressão ao sistema hegemônico. Em

outras palavras, promover o encontro dos(as) alunos(as) com as literaturas tidas como periféricas proporciona uma zona de aproximação da história com as expectativas/experiências de alunos(as) no chão da sala de aula. É fato que, ao levarmos literaturas que façam parte do contexto social dos estudantes, não significa que eles irão criar o gosto pela leitura ou pelo texto.

Dessa maneira, a formação do(a) leitor(a) na escola brasileira requer um caminho que perpassa “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência mundo” (Freire, 2003). Ou seja, a leitura precisa ser entendida enquanto “capaz de humanizar e possibilitar o desenvolvimento do fator linguagem o qual permitirá (...) a criticidade e a percepção para além do evidente” (Souza; Silva; Moura, 2018, p. 3)

Assim, neste trabalho, abordaremos sobre o ensino de literatura e a formação do(a) leitor(a) a partir da análise da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, como um território fértil para o letramento literário e para a construção de uma educação literária que articule princípios como liberdade, autonomia e cidadania na formação de sujeitos conscientes de si e do outro.

O ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Discutir, na atualidade, o ensino de literatura e a formação de leitores(as) autônomos(as) e agentivos(as) não constitui uma tarefa simples. Como observa Regina Zilberman (2010, p. 13), “ao final dos anos de 1970, foi diagnosticada, às vezes de modo tão somente intuitivo, uma crise de leitura, caracterizada pelo fato de que os jovens, sobretudo os estudantes, não frequentavam com a desejada assiduidade os livros postos à sua disposição”. Quase meio século depois, constata-se que essa crise não foi superada, mas ressignificada, revelando-se na dificuldade persistente de aproximar diferentes gerações do hábito de ler literatura.

É justamente diante desse cenário que se torna necessário delimitar o foco de nossa reflexão. A leitura, por nós aqui referendada, é a leitura do texto literário, compreendida como um espaço privilegiado de construção de sentidos, de ampliação da sensibilidade e de exercício crítico da imaginação. Assim, nossas articulações e debates estão centrados na formação do(a) leitor(a) literário(a), entendida como um processo complexo que exige mediações constantes, tanto no âmbito da escola quanto em outras instâncias sociais. Ao retomarmos perspectivas teóricas acerca da formação do(a) leitor(a) e do ensino de literatura na educação básica, buscamos não apenas problematizar os entraves que mantêm viva a crise de leitura, mas também apontar caminhos possíveis para a constituição de sujeitos que se relacionem com o texto literário de modo mais autônomo, criativo e significativo.

Dessa maneira, as reflexões que apresentamos a seguir se voltam para a necessidade de pensar a consolidação de “um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção” (Rouxel, 2013, p. 20). O que está em jogo é a formação de um(a) leitor(a) competente que se aproprie do texto não apenas de forma mecânica, mas com liberdade para construir sentidos e atribuir significados às experiências literárias. Essa concepção amplia o horizonte da leitura, deslocando-a de um mero exercício escolar para um processo formativo que envolve subjetividade, criticidade e emancipação.

Nessa mesma direção, Aguiar (2011) argumenta que a formação do leitor não pode se restringir a um simples aprender a ler. Para a autora, trata-se de aprender o código escrito, socialmente aceito e de dominar suas múltiplas modalidades, tanto práticas (como propagandas, receitas, notícias, informações, anotações) quanto estéticas (como narrativas e poemas). Ao sublinhar o papel central da escola nesse processo, Aguiar (2011, p. 107) destaca que “o aumento de leitores está diretamente relacionado, como ocorre de resto em toda a sua trajetória, à função da escola como promotora da leitura”. Isso evidencia que a consolidação do

sujeito(a) leitor(a) autônomo(a) e crítico(a) depende de um trabalho contínuo e articulado, no qual a escola exerce papel indispensável como mediadora e incentivadora da leitura literária.

A escola é compreendida como um espaço fundamental para a consolidação e a formação de leitores(as), pois cabe às instituições de ensino assumirem o compromisso de se constituírem como lugares que valorizem as múltiplas leituras e que dialoguem com as experiências pessoais dos(as) alunos(as). Essa perspectiva amplia o entendimento da leitura literária, concebendo-a não apenas como prática escolar, mas, sobretudo, como prática formativa e emancipadora, capaz de atravessar a vida cotidiana e produzir novos modos de ver o mundo.

Nessa mesma direção, Freire (2003, p. 13) argumenta que o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Em outras palavras, ler significa mobilizar os olhos de dentro, os olhos da alma, para compreender o que nos cerca. É nesse sentido que a leitura, na escola, deve ser entendida como um gesto de ensinar os(as) alunos(as) a lerem não apenas o texto, mas também o outro e o próprio mundo, atribuindo sentidos que vão além da materialidade da palavra.

Sob essa ótica, Ricardo Bulhões (2005) acrescenta que a formação do leitor deve ser compreendida como um ato de interrogação e descoberta, em que o(a) sujeito-leitor(a) reconhece em si a capacidade não apenas de ler, mas também de ser lido. Tal perspectiva ressalta a necessidade de articular o ensino de literatura à construção de identidades, ao diálogo entre culturas e à escuta atenta de múltiplas vozes que compõem o tecido social. Ainda segundo o autor, os(as) discentes precisam ser instigados a vivenciar a leitura como experiência transformadora, que não se limita à interpretação literal do texto, mas que os convoca a questionar, problematizar e reinventar os sentidos, assumindo-se como sujeitos ativos na produção de significados.

Conforme avaliou Fraga Rocco, entrevistando alunos do ensino médio, grande parte dos estudantes não gosta de ler na escola. Só o fazem quando se trata de exigência, obrigatoriedade da área de Língua Portuguesa. Na verdade, gostam de ler fora do ambiente escolar. Admitem total desinteresse pela leitura promovida na escola (Bulhões, 2005, p. 30)

Isso reflete diretamente no desafio que os(as) professores(as) enfrentam nas escolas ao promoverem momentos de leitura. Somado a esses desafios, há os professores que continuam

[...] optando pelo tradicional ensino de história da literatura - privilegiando o estudo de dados sobre biografia dos autores e o contexto sócio-histórico dois movimentos literários -, organizados a partir da leitura de textos curtos ou de fragmentos de obras de autores selecionados dentro de certo cânone escolar estabelecido (Oliveira; Rezende, 2015, p. 15)

Nesse sentido, de acordo com Oliveira e Rezende (2015), a leitura literária no ensino médio ganha contornos de um conjunto de escombros, fragmentado e descontextualizado. As autoras destacam a importância de recuperar a dimensão estética e humana da obra literária, defendendo que o texto seja trabalhado de forma integral, e não apenas em partes isoladas ou fragmentadas. Torna-se, portanto, necessário pensar um caminho metodológico que valorize a literatura em sua totalidade. Nessa perspectiva, ressalta-se também o papel fundamental do(a) professor(a) na escolha das obras e na mediação das práticas de leitura.

Para Maria Amélia Dalvi (2013), é necessário que o(a) docente promova uma prática pedagógica que valorize o texto literário como um espaço de transformação e de mudança social. Ao encontro dessa perspectiva, Annie Rouxel (2013) argumenta sobre a necessidade de levarmos em consideração alguns aspectos durante a seleção do texto literário que irá compor as leituras realizadas durante as atividades escolares. Para a autora,

Essa escolha é determinante para a formação de sujeitos leitores. Sabemos que o professor deve levar em conta os programas e as prescrições oficiais, mas muitas vezes lhe é permitido escolher, de uma lista dada, as obras para ler e estudar em sala [...] é importante confrontar os alunos com a

diversidade do literário (cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto): diversidade dos gêneros: ao lado de gêneros tradicionais (romance, teatro, poesia, ensaio), os novos gêneros (autoficção, histórias em quadrinhos, álbum); diversidade histórica: obras canônicas, clássicas, fundadas em valores nos quais uma sociedade se reconhece, obras contemporâneas, literatura viva que lança um olhar sobre o mundo de hoje; diversidade geográfica: literatura nacional, literatura estrangeira, principalmente as grandes traduzidas do passado e do presente, que se abrem para outras culturas e constituem lugares de compartilhamento simbólico na era globalizante (Rouxel, 2013, p. 23-24)

Em outras palavras, Rouxel (2013) parte do princípio de que precisamos levar em consideração tanto os textos clássicos quanto os contemporâneos na hora de escolhê-los. Isso de modo a considerar a literatura enquanto o espaço de formação de identidades, culturas, linguagens e, principalmente, sentidos construídos pelos(as) leitores(as). A seleção do texto precisa levar em consideração fatores que sejam preponderantes para o exercício da leitura. Nesse sentido, o texto selecionado e sua leitura precisam ir além do estudo formal; isto é, o(a) leitor(a) precisa ter liberdade para ressignificar os sentidos produzidos pela leitura do texto.

Enfatizamos que o foco deste trabalho está em discutir a formação do(a) leitor(a), compreendendo que esse processo está intrinsecamente relacionado à constituição de sua identidade. Assim, não se trata de pensar a formação leitora e a identidade como dimensões separadas, mas de reconhecer que ambas se imbricam e se constroem mutuamente. Nesse sentido, o papel das instituições e dos(as) professores(as) não deve ser o de delimitar um perfil fixo de leitor ou hierarquizar determinadas obras como superiores a outras, mas, sim, o de promover experiências diversificadas de leitura que contribuam para o desenvolvimento integral do sujeito, possibilitando-lhe construir sentidos, significados e formas de se perceber no mundo por meio da literatura. Dito isso, é necessário nos ater à promoção da leitura enquanto um lugar de emancipação, libertação e autonomia. Segundo Rouxel,

A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato de leitura (Rouxel, 2013, p. 24)

Vejamos que a autora destaca que a leitura realizada em sala de aula tem a capacidade de extrair sentimentos profundos do(a) seu/sua leitor(a). Além, é claro, de torná-los mais sensíveis e humanos às questões sociais. Ao encontro desses argumentos é que nos propomos a analisar a obra de Carolina Maria de Jesus, cuja escrita se insere no universo das vivências/experiências de uma mulher negra favelada.

Portanto, ao traçarmos esse percurso na formação do leitor literário, observamos que tal formação deve ocorrer mediante a participação da família, de professores(as) dos(as) alunos(as) e, principalmente, a partir da seleção do texto que será lido na sala de aula. Assim, acreditamos que não se pode tangenciar a necessidade da parceria entre a família e a escola na consolidação/formação de leitores(as) conscientes, agentivos(as) e autônomos(as).

A LEITURA LITERÁRIA E O PAPEL DO PROFESSOR

Este capítulo tem como aporte teórico as abordagens que concebem a leitura literária como prática cultural, social e estética, envolvendo múltiplas dimensões da formação do leitor. Aguiar (2011) destaca que a leitura não é uma operação genuinamente técnica, mas envolve relações de poder e de pertencimento, o que requer do(a) professor(a) um olhar atento às subjetividades e às necessidades individuais e coletivas de seus/suas alunos(as). Assim, a literatura, enquanto prática formadora demanda um ensino que vá além da decodificação textual, acolhendo as vivências, experiências e trajetórias de quem lê.

Para Bulhões (2005), o ensino da literatura precisa partir de uma prática que possibilita ao(à) leitor(a) reconhecer-se como

sujeito histórico e social. Ele defende que a literatura deve ocupar, na escola, um espaço de diálogo crítico e de reconstrução de significados, superando leituras meramente instrumentais ou reducionistas.

Essa perspectiva dialoga com a proposta de Cosson (2022, p. 17), para quem a experiência literária “não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”, legitimando as múltiplas expressões culturais e ampliando o repertório simbólico dos(as) estudantes. Ou seja, “a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor” (Cosson, 2022, p. 17).

No mesmo sentido, Rezende e Oliveira (2015) alertam para o perigo de transformar a literatura em “escombros do texto”, desprovidos de sentido e afetividade. Elas ressaltam a necessidade de uma leitura que valorize a dimensão estética e humana da obra literária, criando condições para que o aluno se aproprie do texto e dialogue com ele de maneira viva e significativa.

A esse respeito, é fundamental a mediação do(a) professor(a), que desempenha um papel decisivo no processo de formação leitora e precisa ser, antes de tudo, um sujeito leitor, capaz de compreender a força poética e política da palavra. Essa postura mediadora é essencial para que a leitura literária se afirme como um direito cultural e como uma prática emancipatória na constituição de leitores(as) agentivos(as). Nesse sentido,

[...] a sua própria prática como leitor também é um instrumento que pode somar para despertar no discente o prazer pela leitura, pois sendo o principal mediador nesse processo nada mais incentivador do que um professor leitor para que o aluno também se torne um leitor (Silva; Bezerra, 2018, n/p).

A reflexão de Silva e Bezerra (2018) reforça a ideia de que a mediação do(a) professor(a) ultrapassa a dimensão metodológica, pois está enraizada em sua própria prática como leitor(a). Ao assumir-se como sujeito leitor, o(a) docente não apenas transmite

conteúdos, mas inspira seus/suas alunos(as) a perceberem a leitura como experiência significativa e prazerosa. Isso significa que o exemplo do(a) professor(a)-leitor(a) funciona como catalisador, despertando nos(as) estudantes a curiosidade, o encantamento e o desejo de ler. Desse modo, a formação leitora não se limita ao ensino técnico da leitura, mas se constitui em uma prática relacional e afetiva, na qual a postura do(a) professor(a) pode potencializar a emancipação dos(as) alunos(as) e ampliar sua inserção no universo literário.

De acordo com Aguiar (2011, p. 114), “o ato de ler significa diálogo com o texto, descoberta de sentidos não-ditos e alargamento dos horizontes do leitor para realidades ainda não visitadas”. Isto é, a formação do(a) leitor(a) promove a ampliação da cosmovisão individual/coletiva e o respeito à pluralidade cultural e social a partir do texto lido. Essa visão legitima a inclusão de obras como *Quarto de despejo* no currículo, uma vez que elas ampliam as fronteiras do que se entende como literatura e provocam o(a) leitor(a) a refletir sobre as desigualdades e os silenciamentos estruturais existentes na sociedade brasileira do século XXI.

Do ponto de vista metodológico, a análise proposta neste artigo adota uma abordagem qualitativa e interpretativa. Essa escolha metodológica se ancora também na proposta de Dalvi (2013), que sugere práticas didático-metodológicas que valorizem o diálogo e a pluralidade de interpretações, sem reduzir o texto literário a um objeto de decoreba ou de interpretação única. Para além das questões técnicas, a análise busca articular o texto de Carolina Maria de Jesus com as discussões sobre identidade, exclusão e resistência, considerando o papel da escola como espaço de construção de subjetividades e de diálogo social.

Dessa forma, a metodologia adotada prioriza a leitura atenta de *Quarto de despejo* como um texto que denuncia e reconfigura a percepção da pobreza urbana, conectando-se às reflexões de Aguiar (2011), Dalvi (2013), Bulhões (2005), Zilberman (2010), dentre outros, sobre a centralidade de uma educação literária que seja, ao mesmo tempo, estética e política.

ENTRE QUARTOS, FAVELAS E SALAS DE AULA: O TEXTO LITERÁRIO COMO HORIZONTE HUMANIZADOR

Nesta seção, a expressão *Entre quartos, favelas e salas de aula: o texto literário como horizonte humanizador* aponta para a necessidade de refletir sobre a literatura a partir de espaços historicamente marginalizados, evidenciando sua potência como prática formativa e emancipatória. Enquanto o quarto e a favela remetem às marcas da exclusão social e cultural, a sala de aula se configura como espaço privilegiado de mediação, capaz de ressignificar tais vivências em horizontes de leitura, crítica e reconhecimento. Nessa perspectiva, compreender a literatura como direito cultural e como caminho para a formação de leitores(as) críticos(as) encontra na obra de Carolina Maria de Jesus uma materialização exemplar, uma vez que sua escrita desestabiliza cânones e convoca à escuta de vozes historicamente silenciadas.

A leitura de *Quarto de despejo* evidencia a força de uma literatura que nasce das margens, oferecendo ao leitor a possibilidade de contato com experiências e vozes historicamente silenciadas. De acordo com Aguiar (2011, p. 107),

[...] o aparecimento de novos textos [...] a necessidade de crítica e a emergência das vozes minoritárias (como a da mulher, do negro, das classes marginalizadas, das crianças) dão origem a obras novas, que redescobrem o Brasil urbano e rural, trazendo à luz traços culturais até então pouco explorados.

Mediante a necessidade de exploração das literaturas que redescobrem o Brasil, como aborda Aguiar (2011), fazemos uma breve apresentação da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus. Ela nasceu em 14 de março de 1914, na cidade de Sacramento, em Minas Gerais, numa comunidade rural. Anos mais tarde, muda-se para cidade de São Paulo onde vai morar na favela e passa a escrever os seus relatos/experiências de pobreza.

Carolina é considerada uma das mais importantes escritoras brasileiras do século XX, reconhecida por sua voz autêntica e por

retratar com profundidade a vida nas favelas de São Paulo. Apesar de ter apenas dois anos de escolaridade formal, sua escrita poderosa e sensível conquistou leitores no Brasil e no exterior, tendo como principal obra: *Quarto de despejo: diário de uma favelada*.

A obra de Carolina Maria de Jesus apresenta-se como um texto essencial para o ensino de literatura que visa não apenas à leitura do texto em si, mas também o despertar de leitores(as) críticos(as) e autônomos(as). Nesse sentido, a leitura-análise-reflexão dessa obra constitui um caminho para a formação de leitores(as) que se veem e se reconhecem nos múltiplos sentidos da literatura. Não por acaso, a escrita de Carolina de Jesus (2014, p. 47) ecoa as vozes silenciadas das mulheres negras e faveladas, expondo com coragem e sensibilidade a dureza da fome, da exclusão e das desigualdades:

31 de maio sábado - o dia que quase fico louca porque preciso arranjar o que comer para sábado e o domingo. (...) Fiz o café, e os pães que eu ganhei ontem. Puis feijão no fogo. Quando eu lavava o feijão pensava: eu hoje estou parecendo gente bem - vou cozinhar feijão. Parece até um sonho!

Carolina, ao narrar suas vivências na favela do Canindé, revela um cotidiano que historicamente foi ignorado pelos discursos elitizados. Seu diário transforma a miséria em palavra e, sobretudo, em denúncia social. Essa perspectiva está alinhada à defesa de Rildo Cosson (2022) e Dalvi (2018; 2021) sobre a leitura literária como uma prática emancipadora. Afinal, ao entrar em contato com a escrita de Carolina, os(as) estudantes têm a oportunidade de vivenciar o texto como um espaço de diálogo com o real e com as próprias experiências. Essa aproximação, como aponta Bulhões (2005), permite que o ato de leitura seja, também, um processo de interrogação do mundo e de descoberta de si mesmo. Assim, como ressaltam Vera Aguiar (2011) e Paulo Freire (2003), a leitura literária deve ir além da decodificação técnica e alcançar o olhar de dentro – a leitura do mundo, das subjetividades e das relações sociais.

A obra de Carolina Maria de Jesus desafia o cânone escolar, muitas vezes centrado em textos clássicos e fragmentados, como

pontuam Oliveira e Rezende (2015). Ao trazer para a sala de aula um texto de caráter marginal e periférico, os(as) professores(as) possibilitam aos(às) alunos(as) o acesso a outras vozes e realidades, tão necessárias na formação de um(a) leitor(a) plural e crítico(a). Nesse ponto, as reflexões de Annie Rouxel (2013) sobre a diversidade na escolha de textos são fundamentais: ao incluir *Quarto de despejo* como leitura obrigatória ou sugerida, a escola promove a abertura para diferentes geografias, temporalidades e subjetividades.

Diante da limitação de tempo, já que o(a) professor de Língua Portuguesa dispõe apenas de algumas horas semanais, uma alternativa é planejar o trabalho com o texto integral em etapas. É possível, por exemplo, selecionar blocos de capítulos que mantenham a linearidade da narrativa e favoreçam a análise crítica, alternando momentos de leitura compartilhada em sala de aula com propostas de leitura individual extraclasse. Além disso, rodas de conversa, diários de leitura e comparações entre trechos da obra e notícias atuais podem ajudar a conectar a experiência da autora com as vivências dos(as) estudantes, garantindo o contato com a totalidade do texto sem comprometer o tempo didático.

Além disso, a escrita de Carolina, marcada pela oralidade e por uma linguagem simples e direta, provoca nos(as) leitores(as) uma identificação imediata, ao se defrontar com a literatura-realidade narrada pela escritora. Ao adentrar nas páginas da narrativa, somos confrontados constantemente com a situação de miséria vivida pelas personagens, até algo que deveria ser pontual nas mesas, como o café da manhã, é motivo de alegria para aqueles que vivem com o pouco:

7 de julho os meninos tomaram café e foram a aula. Eles estão alegres porque hoje teve café. Só quem passa fome é que dá valor a comida. Eu e a Vera fomos catar papel. Passei no Frigorífico para pegar linguiça. Conteí 9 mulheres na fila. Eu tenho a mania de observar tudo, contar tudo, marcar os fatos (Jesus, 2014, p. 53)

Esse encontro entre linguagem, experiência e realidade social rompe com a ideia de que a literatura deve se restringir a um espaço

erudito, passando a ser compreendida como um ponto de partida para a sensibilidade, a reflexão e a imaginação do(a) leitor(a). Nessa perspectiva, a leitura do diário de Carolina pode ser entendida como um ato de transformação, no qual professores(as) e alunos(as) têm a possibilidade de ressignificar seu lugar na história e na literatura, bem como reconstruir memórias, questionar narrativas hegemônicas e projetar novos modos de existência.

Sobretudo, *Quarto de despejo* contribui para a formação de leitores(as) autônomos(as), pois apresenta um texto que, por si só, demanda uma leitura sensível, atenta e crítica. Como defendido por Rouxel (2013), o texto literário deve permitir que cada leitor(a) construa sentidos próprios, ainda que esses sentidos se relacionem com a coletividade e com a memória social. O diário de Carolina, ao narrar as dores e as pequenas alegrias de quem vive à margem, convoca o(a) leitor(a) a ir além das palavras e enxergar o humano em cada linha:

15 de junho... fui comprar carne, pão e sabão. Parei na banca de jornaes. Li que uma senhora e três filho havia suicidado por encontrar dificuldade de viver. (...) A mulher que suicidou-se não tinha alma de favelado, que quando tem fome recorre ao lixo, cata verduras nas feiras, pedem esmola e assim vão vivendo. (...) Pobre mulher! Quem sabe se de há muito vem pensando em eliminar-se, porque as mães tem muita dó dos filhos. Mas é uma vergonha para uma nação. Uma pessoa matar-se porque passa fome. E a pior coisa para uma mãe é ouvir esta sinfonia: - Mamãe eu quero comer pão! Mamãe, eu estou com fome! (Jesus, 2014, p. 63)

Dessa maneira, a leitura de *Quarto de despejo* transcende a obrigação escolar e convida o(a) leitor(a) a refletir sobre as violências estruturais, as desigualdades e as possibilidades de mudança social. Carolina Maria de Jesus, com sua escrita visceral, ensina que a literatura pode ser tanto um espaço de denúncia quanto de resistência. E, nesse caminho, contribui significativamente para a formação de leitores(as) capazes de ler o mundo com empatia, autonomia e liberdade, princípios fundamentais para a cidadania e para a transformação social.

CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

A leitura e análise de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* demonstram que a literatura de marginalidade, como define Carolina Maria de Jesus, não é apenas um testemunho de miséria, mas também um exercício de potência poética e política. Inclusive, a narração do cotidiano da autora oferece aos(as) leitores(as) a oportunidade de revisitar e reconstruir suas próprias visões de mundo.

A partir do referencial teórico discutido, ficou evidente que o ensino de literatura deve ultrapassar os limites da escola e da técnica, constituindo-se como um espaço de partilha e de escuta sensível, tanto dos momentos de recepção do afeto quanto das instâncias nas quais os traumas e desafios são, também, postos em pauta no dia a dia das personagens. A obra de Carolina Maria de Jesus amplia, pois, o repertório dos(as) estudantes, convidando-os(as) a enxergar a potência da palavra mesmo em contextos de exclusão.

Assim, as vivências/experiências, tecidas nas páginas de *Quarto de despejo*, se inscrevem no desejo de todo leitor(a) que é encontrar na literatura um caminho para a transformação de si e do outro. Ao ensinar literatura, a escola precisa, portanto, reconhecer e valorizar essas vozes dissonantes, oferecendo-as como oportunidade para que o(a) aluno(a) não apenas leia o texto, mas também leia a vida.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11.
- BULHÕES, Ricardo Magalhães. A formação do leitor e o ensino da literatura. In: **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207. 2005. p. 26-35.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática** / Rildo Cosson. - 2. ed., 13ª reimpressão. - São Paulo : Contexto, 2022.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita [orgs.]. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** / Paulo Freire : Organização e apresentação Marisa Lajolo. - 1. ed. - São Paulo : Moderna, 2003.

KRUG, Flávia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 10, n. 22, p. 1-13, 2015.

REZENDE, Neide; OLIVEIRA, Gabriela. Aula de literatura no ensino médio: escombros do texto ou leitura literária. **Revista Todas as Letras**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 13-24, 2015.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita [orgs.]. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

SILVA, Jocelinha Macena da; BEZERRA, Keutre Gláudia da Conceição Soares. A formação do leitor na Educação Básica: o olhar dos professores. In: **E-book SINAFFRO**. 1. ed. Campina Grande (PB): Editora Realize, 2018. p. 1-12. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/39556>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SOUZA, Renata Junqueira de; SILVA, Gabriele Góes da; MOURA, Beatriz Alvez de. Formação do leitor literário: a importância do professor mediador. IN: **XII Jogo do Livro e II Seminário Internacional Latino-Americano: Palavras em Deriva**. Anais eletrônicos. Belo Horizonte, 2018.

ZILBERMAN, Regina. A formação do leitor. In: ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba : Ibipex, 2010.

CAPÍTULO 04

COMO SER ADULTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

Luís Rodolfo Cabral

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento e domínio da escrita é uma habilidade central para a formação acadêmica e intelectual de qualquer sujeito em uma sociedade letrada. No entanto, observa-se que muitos estudantes do ensino médio enfrentam sérias dificuldades para se expressar de forma clara por meio da escrita, o que compromete não apenas seu desempenho acadêmico, mas também sua capacidade de comunicação em diversos contextos.

Acredita-se que, devido às fragilidades ocorridas durante as séries iniciais, seja frequente para os alunos, ao ingressarem no primeiro ano do ensino médio, depararem-se com exigências de habilidades de escrita outrora não praticadas. Sendo assim, é de se supor que a falta de domínio da escrita pode limitar as oportunidades de sucesso desses jovens, restringindo seu acesso ao ensino superior, ao mercado de trabalho e à participação plena na vida social.

Supomos que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes do ensino médio em relação à escrita são, em grande parte, consequência de fragilidades ocorridas durante as séries iniciais do ensino fundamental. Durante essa fase, é fundamental que os alunos desenvolvam as habilidades linguísticas básicas, como a grafia correta das palavras, a construção de frases e a organização de parágrafos. No entanto, muitas vezes, essas práticas não são devidamente trabalhadas, criando lacunas que se acumulam ao longo do tempo.

No ensino médio, os alunos se deparam com exigências de uma competência para a escrita mais complexa, que envolve a produção de textos dissertativos e argumentativos. Como muitos deles não tiveram a oportunidade de praticar a produção de texto ao longo do processo formativo, é comum ouvirmos relatos sobre frustração, desmotivação e dificuldades de aprendizagem.

Considerando que um dos fatores primordiais a contribuir para as dificuldades na escrita é a escassa prática com atividades que envolvam a produção textual, o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula mostra-se particularmente pertinente, uma vez que eles funcionam como dispositivos comunicativos para a ação social via linguagem. Abordar os gêneros em sala de aula permite aos alunos não apenas compreender as diversas formas de comunicação, mas também agir de maneira situada e eficaz nas esferas comunicativas das quais participam ou virão a participar.

Tendo em vista esse cenário, o presente trabalho apresenta uma experiência pedagógica específica, desenvolvida com uma turma do primeiro ano do ensino médio de uma instituição da rede federal de ensino. A atividade central consistiu na produção de um texto pertencente ao gênero "manual", com a temática "Como ser adulto", cujo público-alvo são adolescentes em transição para essa nova fase da vida.

Com esta pesquisa, buscamos observar a competência metagenérica de alunos envolvidos nessa atividade de produção textual. Para atingirmos esse objetivo geral, o texto está organizado em três seções, além desta introdução e das considerações finais: na primeira, apresentamos a fundamentação teórica; em seguida, a metodologia; e, por fim, a análise do *corpus*.

A LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO E OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Consideramos que a linguagem é o espaço da interação (Koch, 2002). Segundo essa concepção, a linguagem não é concebida como um sistema abstrato e estático, mas como uma atividade complexa,

de ordem social, interativa e cognitiva. Sendo assim, os sujeitos são menos decodificadores de mensagens, e mais agentes ativos, que, na e pela linguagem, se inscrevem na sociedade, realizam ações e, conjuntamente, negociam sentidos. Assumir essa concepção de linguagem implica considerar que o texto, oral, escrito ou multissemiótico é o produto dessa atividade interacional, diretamente relacionado ao contexto situacional, histórico e sociocultural em que emerge.

Compreendemos que a produção textual deve atender a diferentes critérios (Marcuschi, 2008): a intencionalidade (que determina o projeto de dizer); a aceitabilidade (a expectativa criada em torno da produção); a situacionalidade (o contexto imediato e de circulação); a intertextualidade (a relação estabelecida com outros textos); a informatividade (o balanceamento de informações implícitas e explícitas); a coesão (a articulação entre elementos internos do texto); e a coerência (a construção de sentido).

A escrita é, então, concebida como um processo interativo entre escritor e leitor, no qual se levam em conta os propósitos daquele que emprega a língua para realizar sua produção textual e os conhecimentos prévios do leitor que, a partir deles, constrói sentido. Essa abordagem evidencia a natureza dialógica da escrita, em que as intenções comunicativas do autor se encontram intrinsecamente vinculadas à capacidade interpretativa daquele que se defronta com o texto (Koch; Elias, 2009). Visto que é uma atividade que demanda a utilização de inúmeras estratégias, a escrita é produto de uma interação, e aquele que produz um texto “recorre a conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais” (Koch; Elias, 2009, p. 37).

Dentre esses conhecimentos ativados por ocasião da produção textual, destaca-se a competência metagenérica, ou seja, aquela relacionada aos gêneros do discurso. Trata-se de uma competência que possibilita a escolha adequada do que se produzir textualmente em consonância com a situação comunicativa na qual se está inserido. A depender do nível de conhecimento que o sujeito

tenha de gêneros discursivos, ele será capaz de realizar inferências, escolher o vocabulário, usar recursos linguísticos e não linguísticos, selecionar informações presentes no texto, omitir informações, estabelecer tom e estilo, entre outros” (Lopes-Rossi, 2008).

A competência metagenérica também permite reconhecer qual tipo de sequência textual predomina em um texto (Koch; Elias, 2009). Os tipos são sequências linguísticas presentes no texto, e abrangem categorias como narração, descrição, exposição, descrição, injunção. Em razão de os gêneros condicionarem as escolhas do produtor de modo que determinadas sequências tipológicas estejam diretamente relacionadas à organização interna de um determinado gênero, é importante assinalar que “os gêneros não são opostos a tipos e que ambos não formam uma dicotomia e sim são complementares e integrados” (Marcuschi, 2008, p. 156).

Os gêneros do discurso, na visão de Mikhail Bakhtin (2017), são formas relativamente estáveis de enunciados que se constituem historicamente nas diversas esferas da atividade humana. Nessa perspectiva dialógica de estudo, ressalta-se a natureza social e histórica da linguagem, evidenciando que os enunciados não são criações individuais isoladas, mas respostas a enunciados anteriores e antecipações de respostas futuras, sempre mediados pelas formas genéricas disponíveis em uma dada cultura e esfera de atividade. No que se refere às características, cada gênero apresenta uma unidade indissolúvel entre três elementos: o conteúdo temático (o que se pode dizer/escrever naquele contexto), o estilo verbal (seleções lexicais, por exemplo) e a estrutura composicional (a forma).

Sendo assim, entende-se que, longe de criados à revelia, os gêneros são intrinsecamente ligados às práticas sociais e comunicativas, moldando tanto a produção quanto a recepção dos enunciados, uma vez que os gêneros do discurso não existissem, se “nós não os dominássemos, se tivéssemos de [...] construir livremente cada enunciado pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível” (Bakhtin, 2017, p. 39).

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA

Esta pesquisa tem caráter qualitativo e quantitativo. Para atingirmos os objetivos dela, delimitamos como universo pesquisado os alunos do primeiro ano do ensino médio integrado de um campus do Instituto Federal do Maranhão localizado a mais de 200km da capital,, aos quais foi solicitada a produção de texto. Trata-se de uma atividade desenvolvida durante o primeiro bimestre da disciplina Língua Portuguesa II, ofertada em 2024, em que os alunos tinham de elaborar um texto do gênero "manual", voltado para adolescentes a entrar na vida adulta.

A execução da atividade foi feita em conformidade com as orientações adaptadas do modelo de sequências didáticas (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), que atendeu a seis etapas sequenciadas:

i) Apresentação da situação: aos alunos foram exibidos diferentes manuais, de diferentes finalidades, a partir dos quais eles foram levados a identificar o propósito comunicativo predominante;

ii) Sensibilização sobre o projeto de dizer dos textos lidos: estimulou-se os alunos à reflexão quanto ao gênero e ao público a que se destina cada um dos manuais apresentados. Chamamos a atenção quanto à presença de sequências injuntivas nos textos;

iii) Apresentação da proposta de produção: aos alunos, foram explicitados o objetivo da produção, o público-alvo, a variedade linguística adequada ao propósito comunicativo, a organização formal do texto, a importância da multimodalidade nesse gênero, o efeito de humor etc.;

iv) Produção inicial: corresponde à primeira produção do texto, seguido de avaliação e reavaliação, caso esta última seja necessária.

v) Avaliação personalizada: no caso de dificuldades encontradas para a primeira produção, o aluno foi levado a

perceber e solucionar ele mesmo problemas relacionados às etapas ii e iii.

vi) Produção final: etapa reservada à produção final do texto.

Seguindo os passos, foram produzidos 24 textos, feitos à mão, em sala de aula, sem o auxílio de recursos digitais. O corpus foi construído a partir das produções finais, sendo analisado segundo as três dimensões do gênero (Bakhtin, 2017), de acordo com os seguintes critérios:

DIMENSÃO I - Estrutura comunicativa: i) apresenta iconotexto; ii) apresenta ordenamento das orientações de forma a garantir uma sequência lógica das instruções; e, iii) apresenta segmentação das instruções, divididas em blocos, com uma rubrica de identificação para cada uma delas.

DIMENSÃO II - Conteúdo: i) discorre sobre comportamentos de adolescentes ingressando na idade adulta; e,

DIMENSÃO III - Estilo: i) uso de sequências injuntivas; ii) busca pelo efeito de ironia ou de humor; e iii) contextualização da informação.

Para análise quantitativa, estabelecemos os seguintes indicadores: às dimensões I e III, serão atribuídas as indicações ATENDIDA, caso estejam presentes todos os três indicadores; ATENDIDO PARCIALMENTE, caso estejam presentes até dois dos três indicadores; e, NÃO ATENDIDO, caso não esteja presente nenhum indicador. Especificamente para a dimensão II, serão atribuídas as indicações ATENDIDO, caso o indicador esteja presente; e, NÃO ATENDIDO, caso não esteja presente.

ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS

Tendo em vista os critérios estabelecidos, a análise quantitativa das produções mostra que: na dimensão I, 19 atenderam, e 5 atenderam parcialmente; na dimensão II, 11 atenderam e 13 não atenderam; e dimensão III, 16 atenderam, 6 atenderam parcialmente, e 2 não atenderam. Para a análise

qualitativa, selecionamos uma amostragem de 4 produções e detalhamos suas especificidades.

Iniciamos pela Produção #1, apresentada a seguir:

Figura 1. Produção #1

Como ser um adulto

1^a *Acorda cedo (ou não, é opcional)*
Claro, o segredo do sucesso é acordar às 6 da manhã, fazer uma corrida de 5 km e meditar por 45 min. Mas, quem vai mesmo se importar se você não dá a cama 1 do lado? Que você acorde antes das 11 já é um herói. Acorda adulto e cheio de compromissos... com a transição.

2^a *Trabalhe: o trabalho é aquele lugar onde a gente vai mas não quer ir!!*
A primeira lição é: se você está com sono, cansado e uma certa sensação de desespero, você está fazendo tudo certo. Faça o que for necessário para sobreviver: café! Sim. procrastinação? Sempre. Resultado? Pff quem se importa com isso? Se pagar os contas!!

3^a *Estabeleça suas prioridades: Trabalho, saúde e... coisas da Netflix*
Paradoxo na vida adulta não ficar. Pagar o aluguel é importante, mas "acabar a temporada de jogo de xadrez" é uma emergência. O equilíbrio perfeito entre o trabalho e o lazer é mais ou menos como tentar equilibrar um prato instável enquanto não sabe fazer malabarismo.

4^a *Cogitamos ou pedir comida?*
A vida adulta vem com uma grande revelação: você pode pedir comida todos os dias. O segredo é pedir comida sem remorso. E quando cogitamos, apenas faça algo simples e chame de gourmet. Ninguém vai perceber que você quisemos o delivery.

Conclusão: Ser adulto é ter a coragem de fazer tudo errado com confiança, se perder nos próprios sentimentos e achar que não tudo bem. Afinal, é sobre aprender no caminho, ou pelo menos tentar.

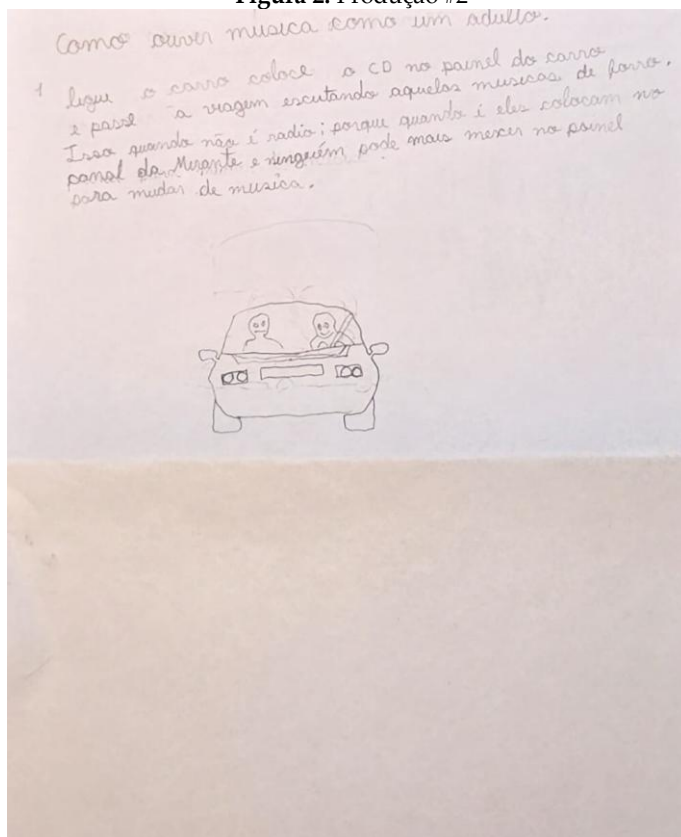
Fonte: coletado pelo autor (2024)

Nesse texto, há presença de elementos não verbais articulados ao texto, sejam imagens ou cores, o que revela que o aluno compreende a importância da multimodalidade nesse gênero. No que concerne à argumentação, observa-se que o texto progride com divisão temática, dividido em temas subsequentes

(Koch; Elias, 2009), que são contextualizados em cada nova instrução. As sequências de ações são encadeadas de maneira lógica, garantindo que o propósito comunicativo da produção possa ser efetivamente concretizado. O leitor é frequentemente interpelado com perguntas retóricas e há sequências injuntivas bem demarcadas de modo imperativo, estabelecendo, no próprio texto, a interação. No que se refere à forma, a presença do segmento “conclusão” pode ser considerada um desvio, tendo em vista que é frequentemente presente em gêneros com predominância de sequências argumentativas.

Passando para a Produção #2, temos o seguinte texto:

Figura 2. Produção #2



Fonte: coletado pelo autor (2024)

A produção #3 é a seguinte:

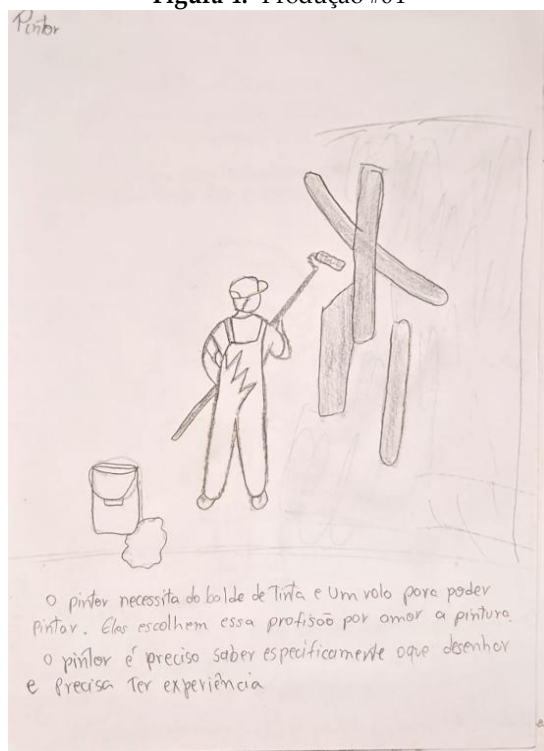
[illegible]

Na Produção #03, estão presentes elementos não verbais (a segmentação das informações, uso de cores para diferenciar os segmentos), mas não há imagens articuladas ao texto verbal. As ações são encadeadas de maneira lógica, e, como nas duas produções anteriores, também há sequências injuntivas

demarcadas pelo modo imperativo. Nessa produção em específico, o leitor é frequentemente interpelado pelo dêitico "você" no plano não embreado (Maingueneau, 2013).

Finalmente, temos a Produção #04, apresentada na página seguinte. Nesse texto elaborado pelo aluno, nota-se a presença de elementos não verbais articulados ao texto. Quanto ao estilo, não há sequências injuntivas, sendo predominantes as sequências expositivas. Dada a ausência de instruções, não há sequência lógica, ou seja, o propósito comunicativo do texto está terminantemente comprometido. Observa-se ainda a mobilização de conhecimento enciclopédico bastante vago e desvios de ortografia, o que pode ser entendido como fragilidade na construção dos sistemas de conhecimento ao longo da formação.

Figura 4.- Produção #04



Fonte: coletado pelo autor (2024)

Sendo essa a descrição do *corpus*, chama a nossa atenção o fato de que, no que se refere às dimensões, a quase totalidade das produções atendeu aos indicadores relacionados à forma (19/24), mas a maioria (13/11) não atendeu à dimensão do conteúdo. Dentre os principais problemas envolvendo a dimensão II, observa-se a dificuldade em mobilizar o repertório adequado para elaboração do texto e em compreender a proposta, especialmente no que se refere ao propósito comunicativo do gênero, ainda que apenas duas produções não tenham apresentado efeito de humor e de ironia. Podemos afirmar, então, que, no universo pesquisado, a competência metagenérica é inconsistente. Ou, pelo menos, atém-se apenas a questões relacionadas à forma e ao estilo do gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou relatar e analisar uma experiência pedagógica com produção textual do gênero "manual", elaborada por alunos do primeiro ano do ensino médio. Teoricamente, a pesquisa se sustentou na concepção interativa da linguagem e na perspectiva dialógica de gêneros do discurso.

A análise quantitativa, evidenciou que, embora a maioria dos alunos tenha conseguido atender satisfatoriamente aos aspectos formais (estrutura composicional) e estilísticos (uso de sequências injuntivas, por exemplo) do gênero "manual", observou-se uma dificuldade significativa no que tange à dimensão do conteúdo temático. Já a análise qualitativa por amostragem revelou uma inconsistência na competência metagenérica do universo pesquisado, sendo a compreensão do propósito comunicativo e a mobilização de repertório adequado aquelas que representam os maiores desafios para parte considerável dos estudantes.

Cotejando os achados com o referencial teórico adotado, percebe-se que, apesar de a maioria dos alunos demonstrarem reconhecer a linguagem como espaço de interação ao tentarem estabelecer um diálogo com o leitor por meio de interpelações e do modo imperativo, a dificuldade em adequar o conteúdo ao

propósito comunicativo do gênero evidencia desafios na ativação de sistemas de conhecimento necessários à produção textual.

Em relação à metodologia em sequência didática adaptada de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), ela mostrou-se, de modo geral, eficaz para condução do processo de produção de texto estabelecido para esta proposta. Todavia, o *corpus* nos mostra que tal procedimento metodológico não garantiu aos alunos o desenvolvimento pleno de competência genérica. Estudos mais aprofundados podem se debruçar sobre esta questão.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os **gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, N.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004 (p. 95-128).
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3ª edição revista. São Paulo: Lucerna, 2008 (p. 61-72).
- MAINGUENEAU, D. **Análise de texto de comunicação**. 6a. edição revista e ampliada. Tradução de Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compressão**. São Paulo: Parábola, 2008.

CAPÍTULO 05

RESSIGNIFICAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO IFAC: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA

Risonete Gomes Amorim

INTRODUÇÃO

A Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) no Brasil tem como objetivo promover uma formação integral, que integre conhecimentos gerais e específicos, preparando os estudantes tanto para o exercício da cidadania quanto para o mundo do trabalho. No Instituto Federal do Acre (IFAC), essa modalidade de ensino exige que os professores, especialmente os de Língua Portuguesa, adaptem suas práticas pedagógicas e ressignifiquem sua identidade profissional para atender às demandas de um currículo integrado e interdisciplinar. Essa realidade coloca os docentes diante de desafios complexos, como conciliar o ensino da língua com as necessidades técnico-científicas dos estudantes e incorporar abordagens contemporâneas, como o letramento crítico e os multiletramentos.

A problemática central deste capítulo reside na necessidade de compreender como os professores de Língua Portuguesa do IFAC reinterpretam seu papel e suas práticas no contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, doravante EBTT. Quais são os principais desafios enfrentados por esses docentes? Como eles ressignificam sua identidade profissional para atender as demandas específicas desse modelo de ensino? Essas questões são fundamentais para entender os processos de adaptação e inovação docente, bem como para propor melhorias nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais.

Assim, tem-se como objetivo geral analisar como os professores de Língua Portuguesa do IFAC ressignificam sua identidade profissional e práticas pedagógicas para atender às demandas da EBTT. Como objetivos específicos, busca-se: (1) identificar os desafios enfrentados pelos docentes; (2) compreender as estratégias pedagógicas adotadas; (3) analisar a incorporação de conceitos como letramento crítico e multiletramentos; e (4) propor diretrizes para a formação docente e a prática pedagógica no contexto da EBTT.

A revisão da literatura aborda três eixos centrais: identidade docente, práticas pedagógicas e Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). A identidade docente na visão de Arroyo (2000), é entendida como um processo dinâmico e contínuo. No contexto educacional, é complicado definir de forma clara uma única concepção sobre o professor, uma vez que o ser humano é diverso e complexo (Arroyo, 2000, p. 13), possuindo características particulares que o tornam único. O que podemos destacar é que o traço que distingue o professor, em determinado momento, transcende as diferenças individuais e se transforma em um elemento constante entre todos que seguem essa carreira. Esse aspecto compartilhado por todos os profissionais da área é o que podemos denominar como identidade docente.

No caso da EBTT, essa identidade é constantemente desafiada pela necessidade de integrar conhecimentos gerais e técnicos, exigindo dos professores uma postura flexível e inovadora. As práticas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa têm sido amplamente discutidas à luz de teorias como o letramento crítico (Freire, 2001) e os multiletramentos (Rojo, 2012). Essas abordagens enfatizam a importância de desenvolver nos estudantes habilidades que vão além da decodificação de textos, incluindo a capacidade de refletir criticamente sobre a realidade e interagir com múltiplas linguagens e mídias. No contexto da EBTT, essas práticas ganham contornos específicos, pois precisam dialogar com as demandas técnicas e tecnológicas dos estudantes.

Por fim, a EBTT é caracterizada por um currículo integrado, que busca articular formação geral e profissional. Esse modelo exige dos professores uma constante adaptação de suas práticas, bem como uma revisão de seu papel como educadores. A literatura aponta que os docentes enfrentam desafios como a falta de formação específica para atuar nesse contexto e a necessidade de desenvolver materiais e estratégias que integrem conhecimentos linguísticos e técnicos.

RESSIGNIFICAÇÃO DOCENTE: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com foco na compreensão dos processos de ressignificação da identidade docente e das práticas pedagógicas no contexto da EBTT. A metodologia inclui a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas com professores de Língua Portuguesa do IFAC. Os dados são analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011), que permite identificar categorias temáticas e padrões nos discursos dos participantes. O referencial teórico baseia-se em autores como Portelli (2010, 2016), que nos mostra sobre a importância da pesquisa como uma natureza dialógica, construindo uma narrativa em coautoria, estabelecida por meio de um diálogo direto e presencial entre entrevistador e entrevistado. Esse encontro pessoal, propiciado pela realização do trabalho de campo, permite a troca de experiências e perspectivas, gerando uma construção conjunta de sentidos e significados. Nesse sentido, Portelli (2010), ressalta que:

A 'entre/vista' afinal é uma troca de olhares. É bem mais do que outras formas de arte verbal, a história oral é um gênero multivocal, resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo. (Portelli, 2010, p. 20).

O autor enfatiza que o processo da "entre/vista" é uma interação entre duas ou mais pessoas que compartilham perspectivas e experiências. Ele ressalta que a história oral, como forma de arte

verbal, vai além de outros gêneros, pois é um processo colaborativo e multivocal. Isso significa que ela não é resultado de uma única voz ou autor, mas sim de uma construção coletiva, onde múltiplos participantes contribuem por meio do diálogo. Em outras palavras, a história oral é uma criação conjunta, marcada pela pluralidade de vozes e pela interação entre os envolvidos.

Essa característica multivocal da história oral a torna uma ferramenta poderosa para compreender realidades complexas e multifacetadas. Ela permite que histórias marginalizadas ou pouco ouvidas ganhem espaço, promovendo uma visão mais inclusiva e democrática do passado e do presente. Além disso, ao destacar a importância do diálogo, a história oral reforça a ideia de que o conhecimento é construído de forma relacional, ou seja, a partir da interação entre indivíduos e suas subjetividades.

Portanto, a "entre/vista", como propõe Portelli (ano), não é apenas um instrumento técnico, mas um processo humano e criativo, que valoriza a pluralidade e a colaboração. Ela nos convida a olhar para a entrevista e para a história oral como espaços de encontro, onde diferentes vozes se encontram, se complementam e, juntas, tecem narrativas que refletem a riqueza e a complexidade da experiência humana.

É importante destacar que as reflexões que aqui apresentamos têm o objetivo de promover o diálogo sobre uma questão que consideramos fundamental tanto para os que já são professores de língua portuguesa quanto para aqueles que estão iniciando o caminho da docência nessa área. Dessa forma, não estamos propondo atitudes fechadas ou regras rígidas a serem seguidas de maneira inflexível, mas sim abrindo espaços para refletir sobre quem é o professor de língua portuguesa e como a identidade docente se constrói a partir das práticas, dos saberes e das experiências que singularizam esse profissional no contexto da EBTT.

Ao abordarmos o conceito de identidade, poderíamos, na verdade, falar sobre identidades no plural, já que o indivíduo, ao longo de sua existência, parece assumir e utilizar diferentes identidades. Diante disso, é importante ressaltar que, neste contexto,

estamos nos referindo especificamente à identidade profissional. Arroyo (2013) discute a identidade docente como um processo dinâmico, segundo o autor é na própria docência, no preparar, no ensinar, é na sala de aula que vamos aprendendo e forjando nossa identidade docente (Arroyo, 2013, p. 24). Em outras palavras, a identidade docente não surge de forma pronta ou isolada; ela é forjada no dia a dia, por meio das experiências, desafios e reflexões que o professor vivencia em sua rotina pedagógica.

A sala de aula, como espaço de troca e construção de conhecimento, torna-se o ambiente central onde o professor aprende a ser professor, adaptando-se às necessidades dos alunos, revisando suas práticas e consolidando sua maneira única de ensinar. Assim, a docência é entendida como um processo dinâmico e reflexivo, no qual o professor se forma enquanto ensina e se transforma enquanto aprende. De acordo com Arroyo (2000), o contexto em que estamos inseridos promove uma busca intensa e constante por conhecimentos, em relação a essa afirmativa, o autor enfatiza não aqueles “que possam ser polarizados entre os que são úteis, necessários para sobreviver para o trabalho e aqueles que são formadores da cidadania crítica e da participação, da criatividade e do desenvolvimento humano” (Arroyo, 2000, p.215).

Ser professor implica adotar uma postura crítica, reflexiva e engajada diante do conhecimento e da realidade. Essa profissão demanda uma compreensão clara do papel que se exerce, das relações interpessoais estabelecidas e do domínio tanto dos conteúdos quanto das metodologias e recursos pedagógicos. Além disso, é essencial que o professor demonstre paixão por ensinar e aprender, valorizando o seu trabalho docente e assumindo, com responsabilidade, seu papel no processo de ensino e aprendizagem.

É nesse contexto que Kleiman (2007) sugere o ensino da língua materna por meio de projetos de letramento, os quais se baseiam em uma abordagem que parte das práticas sociais para, então, chegar aos gêneros textuais, e não o inverso. A autora argumenta a favor da criação de ambientes que permitam a experimentação de

novas formas de engajamento em práticas de letramento, indo além do simples ensino das características de um gênero textual. Em vez disso, ela propõe uma perspectiva que incorpore os múltiplos letramentos presentes na vida social, aplicando essa visão em todos os níveis de ensino. Dessa forma, o foco está na conexão entre o uso da língua e as demandas reais da sociedade, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Assumir o letramento como objetivo de ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. (Kleiman, 2007, p. 4).

Dessa forma, de acordo com Kleiman (2010), as práticas sociais são tanto o ponto inicial quanto o ponto final do processo de ensino, uma vez que é a partir delas que surgem as necessidades de interação mediadas por gêneros discursivos. Em outras palavras, o ensino deve estar fundamentado nas demandas reais da sociedade, utilizando os gêneros textuais como ferramentas para facilitar a comunicação e a interação em contextos específicos. Essa abordagem reforça a ideia de que a aprendizagem da língua deve estar conectada às situações concretas de uso, tornando o processo educativo mais relevante e funcional.

De acordo com Rojo (2012), as contribuições dos Estudos do Letramento foram fundamentais para compreender as práticas de escrita como processos ideológicos, ou seja, influenciados por contextos sociais, culturais e políticos. No entanto, a autora aponta que, na perspectiva dos Estudos do Letramento, os textos escritos são frequentemente vistos de maneira compartimentalizada, tanto social quanto discursivamente. Além disso, eles são interpretados como entidades puramente verbais, desconsiderando outras dimensões, como elementos visuais, sonoros ou multimodais, que também compõem a comunicação contemporânea. Essa visão, segundo Rojo, pode limitar a compreensão mais ampla e integrada dos textos em sua complexidade e diversidade.

A essa abordagem, fundamentada nas pesquisas realizadas pelo Grupo de Nova Londres, Rojo (2013) traz o conceito de multiletramentos

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (Rojo, 2013, p. 14, grifos da autora).

Essa perspectiva amplia a visão tradicional do letramento, incorporando não apenas os aspectos verbais, mas também as múltiplas formas de comunicação e expressão presentes na sociedade contemporânea, como elementos visuais, sonoros, digitais e culturais. Dessa forma, Rojo (2012) argumenta que, nesse contexto, para elevar os indivíduos à condição de analistas críticos dos textos que circulam em uma sociedade multicultural, é essencial que a escola ofereça ferramentas e critérios éticos, estéticos e políticos. Esses critérios servirão como base para que os alunos possam não apenas produzir, mas também analisar de maneira reflexiva os textos presentes nas práticas sociais em que estão inseridos. Em outras palavras, a autora defende uma educação que vá além do ensino técnico da leitura e da escrita, promovendo uma formação crítica e consciente, capaz de preparar os estudantes para interagir de forma significativa e responsável com os diversos discursos e linguagens que permeiam o mundo contemporâneo.

Segundo Freire (1996), o processo educativo se caracteriza como um movimento dialético, que exige do indivíduo uma postura específica, manifestando-se na dimensão crítica da consciência humana. Em outras palavras, o desafio de tornar o mundo mais humanizado demanda a superação das limitações da condição humana. Esse é o objetivo da conscientização, um

processo de formação que só pode ser efetivamente desenvolvido pela escola se esta entender a educação como uma prática intencional e planejada, voltada para o crescimento coletivo de novos patamares de consciência. É essencial garantir a harmonia e a coerência entre teoria e prática, bem como entre reflexão e ação, uma vez que as práticas pedagógicas não se limitam à relação entre alunos e professores.

Nesse contexto, é fundamental compreender o ensino como um projeto social. Dessa forma, ao reconhecer sua capacidade de transformar a realidade por meio da prática, o ser humano deixa de ser um simples receptor de informações. Isso porque, na visão de Freire, o processo educativo está intrinsecamente ligado à dimensão política, como evidenciado no trecho a seguir.

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, de narrar, de transferir ou de transmitir,, "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscente, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, diante de um contexto político indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscente, em torno do mesmo objeto cognoscível com toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto que a educação é o meio mais eficaz a tal transformação. Insisto ainda na atualização, na verdade enquanto aprofundamento da "prise de conscience" do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana... Para enfim ocorrer uma transformação social (Freire, 1987, p.68).

Tais apontamentos nos permitem entender que a educação não deve se limitar à transmissão de conhecimentos de forma mecânica ou passiva, mas deve promover a capacidade de reflexão, questionamento e intervenção na realidade. A criticidade é essencial, na visão de Freire, e está diretamente ligada à conscientização, que é o processo pelo qual os indivíduos passam

a compreender o mundo de forma mais profunda e a perceber as estruturas sociais, políticas e culturais que os cercam.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa está sendo conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando métodos como entrevistas semiestruturadas, observação participante em aulas e análise documental de planos de ensino e projetos pedagógicos. Esses instrumentos foram selecionados para captar, de forma multidimensional, como os docentes do IFAC estão ressignificando suas práticas pedagógicas frente aos desafios contemporâneos da educação profissional.

O estudo se fundamenta teoricamente no pensamento de Paulo Freire (1987, 1996, 2001), particularmente em suas reflexões sobre a práxis educativa e a dialogicidade como eixos da transformação pedagógica. A contribuição de Arroyo (2000, 2013) complementa essa perspectiva ao discutir a formação docente como um processo contínuo, marcado por tensões e reinvenções identitárias. Já Kleiman (1995) e Rojo (2012,2013) oferecem subsídios para analisar como as práticas de letramento e as novas tecnologias estão sendo incorporadas ao cotidiano escolar, aspecto especialmente relevante no contexto da educação técnica e tecnológica.

A combinação desses referenciais com a coleta empírica em andamento permitirá não apenas descrever as práticas existentes, mas também compreender os significados que os professores atribuem a esse processo de ressignificação. As entrevistas, por exemplo, estão sendo estruturadas para explorar como os docentes percebem as mudanças em seu fazer pedagógico, enquanto as observações de aula fornecerão elementos para confrontar esses discursos com a prática real em sala de aula.

A análise documental, por sua vez, está sendo utilizada para contextualizar essas percepções individuais dentro das políticas institucionais do IFAC, criando assim uma visão mais integrada do fenômeno estudado. Essa triangulação metodológica - entre falas

dos sujeitos, observação da prática e análise de documentos oficiais - visa superar limitações de abordagens unidimensionais, garantindo maior robustez aos achados da pesquisa.

Embora ainda em fase de desenvolvimento, este desenho metodológico já demonstra seu potencial para captar a complexidade do processo de ressignificação docente, indo além de generalizações teóricas para revelar como os professores do IFAC estão, concretamente, reinventando seu trabalho pedagógico no dia a dia da educação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre Ressignificação Docente e Práticas Pedagógicas no IFAC: Desafios e Perspectivas na Educação Básica, Técnica e Tecnológica representa um esforço significativo para compreender os processos de transformação vivenciados pelos docentes no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC. Embora o estudo ainda esteja em andamento, sem dados conclusivos para análise, as reflexões realizadas até o momento já permitem antever a relevância do tema e seu potencial impacto no campo educacional.

A ressignificação docente emerge como um eixo central para a superação dos desafios contemporâneos, especialmente em um cenário marcado por rápidas mudanças tecnológicas, sociais e educacionais. A capacidade dos professores de refletirem sobre suas práticas, adaptarem-se às novas demandas e engajarem-se em processos de formação continuada é fundamental para a construção de uma educação pública de qualidade, inclusiva e alinhada com as necessidades dos estudantes da educação básica, técnica e tecnológica.

A expectativa é que, ao final da pesquisa, os resultados possam contribuir não apenas para o IFAC, mas também para outras instituições da rede federal, oferecendo subsídios para a elaboração de políticas e práticas que valorizem a formação docente e promovam a melhoria da qualidade do ensino. Além

disso, espera-se que o estudo possa fomentar novas investigações sobre o tema, ampliando o debate acadêmico e prático sobre a ressignificação docente e suas implicações para a educação básica, técnica e tecnológica.

Por fim, ressalta-se que a pesquisa está alinhada com o compromisso de fortalecer a educação pública e transformadora, inspirada em princípios de justiça social, inclusão e emancipação. Acredita-se que, ao compreender e apoiar os processos de ressignificação docente, seja possível construir um futuro educacional mais promissor, onde professores e estudantes possam atuar como sujeitos ativos na construção de uma sociedade mais justa e humanizada.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2013
- ARROYO, Miguel. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**/ Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10. ed., Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente**. In: Cultura e Representação. São Paulo: Projeto História, no. 14. Educ., 1997
- PORTELLI, Alessandro. **História Oral como a arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos:** diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo de. Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola editorial, 2012, p. 11-32.

ROJO, Roxane. **Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos.** In.: ROJO, Roxane (Org.). Escol@ conectada: os multiletramentos e as TIC. São Paulo: Parábola, 2013. P. 13-36.

CAPÍTULO 06

TECNOLOGIA, FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE: O USO DO PADLET NA FORMAÇÃO INICIAL DE DISCENTES DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO PIBID

Francisca de Magalhães Melo

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência descreve como o *Padlet* foi integrado como uma ferramenta colaborativa digital na formação inicial de discentes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pelo Decreto-lei n.º 7.219/2010, destacando sua aplicação na formação complementar para a iniciação à docência dos acadêmicos do curso de Letras Português do Campus Floresta/UFAC. O estudo investigou as contribuições de graduandos em Letras sobre a utilização do Padlet, durante as oficinas formativas para futuros professores de línguas, apresentando uma abordagem que alia tecnologias digitais à formação docente.

A presente experiência também se alinha às discussões sobre o Letramento Decolonial Crítico, o qual compreende a escola como um espaço social e discursivo forjado por práticas e memórias de origem colonial, frequentemente disciplinadoras e hierarquizadas (Tanzi Neto, 2017). Nesse contexto, a utilização do *Padlet* como ferramenta mediadora busca romper com essas estruturas hegemônicas, promovendo ações formativas colaborativas e dialógicas. Ao tensionar essas práticas, a formação fomentou um espaço de construção de saberes plurais e emancipatórios, desafiando a naturalização das relações de poder que permeiam o ambiente escolar. Ao adotar o *Padlet* como ferramenta mediadora, buscamos tensionar essas estruturas, promovendo experiências

formativas que rompem com práticas hegemônicas de ensino, abrindo espaço para a democratização do conhecimento, o diálogo e a construção colaborativa de saberes.

Nessa perspectiva, compreendemos o discurso como uma expressão composta por múltiplas linguagens (verbal, visual, sonora, gestual), que atua de forma constitutiva na identidade docente em formação, o que exige pensar a formação de professores a partir de uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social. Como defendem Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), a educação é um dos poucos mecanismos capazes de romper com a reprodução automática das posições sociais herdadas, e nesse sentido, o uso consciente das tecnologias digitais torna-se uma ferramenta potente para a promoção de práticas pedagógicas decoloniais e inclusivas. Assim, a apropriação de tecnologias como o *Padlet*, aliada ao trabalho com temáticas sociais relevantes, evidencia o potencial do letramento crítico-decolonial como eixo estruturante de formações docentes mais sensíveis à diversidade e à equidade.

A revisão de literatura oferece suporte teórico robusto para compreender as implicações políticas, pedagógicas e epistemológicas da formação de futuros professores e do uso das tecnologias digitais na educação. Libâneo (2022) discute a identidade profissional do pedagogo e seu papel diante das demandas contemporâneas, apontando a necessidade de adaptação às novas realidades. Kenski (2012) explora como as tecnologias digitais integram e articulam as pessoas no espaço educacional, destacando sua importância na construção de práticas colaborativas. Da Silva Monteiro (2020), por sua vez, apresenta o *Padlet* como uma ferramenta capaz de promover habilidades educacionais do século XXI, como criatividade, colaboração e pensamento crítico. Esses autores, entre outros, formam a base teórica para investigar o impacto das tecnologias digitais na formação docente.

IDENTIDADE PROFISSIONAL DO FUTURO DOCENTE NAS REALIDADES CONTEMPORÂNEAS

O desenvolvimento profissional de futuros professores é um processo contínuo de aprendizagem e construção da identidade docente, o qual se estende ao longo da vida e é influenciado por uma diversidade de fatores, como vivências familiares, experiências pessoais, processos formativos, práticas de reflexão e investigação, além de aspectos socioculturais, econômicos, políticos e ambientais. De acordo com, Sarmento, Rocha e Paniago (2018), esse aprendizado não se limita à formação inicial, mas acompanha toda a trajetória profissional. Ao ingressarem no curso, os discentes já trazem consigo uma bagagem de experiências observadas em sala de aula, adquiridas a partir da convivência com professores da educação básica. Após a formação, esses futuros docentes aprimoram os saberes necessários ao ofício por meio das práticas institucionais e escolares.

Segundo Melo, Silva e Sousa (2023), a formação de professores vai além da simples aquisição de conhecimentos técnicos, isso porque contribui para transformações profundas na identidade dos sujeitos. Essas mudanças, embora voltadas ao campo profissional, impactam toda a vida do indivíduo, trazendo rearranjos sociais e redefinindo seu papel e dimensão identitária no âmbito pessoal e social. Nesse sentido, o diálogo constante com as realidades contemporâneas, como destacado por Libâneo (2022), torna-se essencial na construção da identidade profissional do pedagogo, pois exige adaptações às demandas sociais, culturais e tecnológicas que permeiam o ambiente educacional.

Essa reflexão se torna especialmente relevante ao considerar o uso de ferramentas digitais na formação de futuros professores. A tecnologia, nesse contexto, não apenas complementa o processo pedagógico, mas também potencializa a colaboração e a inovação, alinhando-se à necessidade de formar educadores capazes de enfrentar os desafios de uma educação crítica e conectada às transformações do século XXI.

No âmbito das práticas formativas do PIBID, voltadas para licenciandos de Língua Portuguesa do ensino fundamental II, destacaram-se as oficinas tecnológicas conduzidas pelo Núcleo de Tecnologia Educacional de Cruzeiro do Sul. Nelas, o *Padlet* desempenhou um papel central, tanto como ferramenta prática quanto como ambiente de publicação das produções oriundas de outras oficinas, como Kahoot¹, Canva² e Inteligência Artificial³. Essas atividades proporcionaram aos bolsistas experiências significativas que dialogam com a construção de sua identidade docente, ao colocá-los em contato direto com metodologias ativas e recursos digitais integrados ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse cenário, o *Padlet* surge como uma ferramenta inovadora que ressoa com as transformações contemporâneas destacadas por Libâneo (2022). Sendo um ambiente digital colaborativo, o *Padlet* não apenas facilita a interação entre os participantes, mas também promove o desenvolvimento de competências essenciais para os futuros professores de línguas. Ao permitir a construção conjunta de materiais, a troca de ideias e a reflexão crítica, ele se alinha ao papel adaptativo do pedagogo, que deve estar preparado para enfrentar as mudanças sociais e tecnológicas. Assim, o *Padlet* atua como um espaço dinâmico para formar educadores capazes de integrar práticas pedagógicas críticas e criativas no ensino de línguas, fortalecendo a identidade profissional em construção.

¹ Kahoot! É uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos, multiplataforma e gratuita, utilizada para tornar as aulas divertidas, dinâmicas e interativas na criação de jogos de aprendizagem didáticos para possibilitar uma maior participação, engajamento e em um formato de jogo competitivo (Dellos, 2015; Kahoot!, 2019).

² Canva é uma plataforma online de design e comunicação visual cuja missão é colocar o poder do design ao alcance de todas as pessoas do mundo, para que elas possam criar o que quiserem e publicar suas criações onde quiserem. (Canva, 2013)

³ A Inteligência artificial atua na reprodução de padrões de comportamento semelhantes ao humano por dispositivos e programas computacionais. (Brasil Escola, 2025)

TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO: UMA BASE TEÓRICA EM TRANSFORMAÇÃO

A implementação das tecnologias na educação contemporânea redefine o processo de ensino-aprendizagem, e exige adaptações por parte de educadores e estudantes. Kenski (2012) ressalta a importância da articulação das pessoas no espaço digital, destacando os desafios dessa incorporação, como a necessidade de letramento digital e o enfrentamento das desigualdades de acesso.

Paralelamente, Prensky (2010) enfatiza a relevância do aprendizado híbrido e das tecnologias móveis como ferramentas que conectam o ensino tradicional com práticas inovadoras, promovendo maior engajamento e flexibilidade. Juntos, esses autores contribuem para uma visão holística sobre como as tecnologias digitais podem transformar a educação, ao mesmo tempo que revisitam reflexões sobre os desafios éticos, pedagógicos e sociais que acompanham essa transformação.

As tecnologias digitais (TD) têm transformado profundamente a relação ensino-aprendizagem, impulsionando a pedagogia tradicional para ambientes mais interativos e colaborativos. Moran (2013) enfatiza como essas ferramentas ampliam as possibilidades de interação entre alunos e professores, pois promovem metodologias ativas que favorecem a construção conjunta do conhecimento. Em consonância, Libâneo (2022) destaca a importância das competências digitais no perfil do educador moderno, de modo a reforçar que a formação docente deve incluir habilidades tecnológicas para atender às demandas do século XXI.

Considerando que as práticas educativas são atravessadas por discursos sociais diversos, a inclusão das TD na formação docente não se limita a uma adesão instrumental, mas constitui um processo discursivo, identitário e crítico. Autores como Moita Lopes (2006), Kleiman (2008) e Candau (2012) apontam que se apropriar de saberes tecnológicos envolve ressignificações que transformam a atuação docente em consonância com os desafios da era digital.

Nesse sentido, a TD na formação docente contribui significativamente para que o professor se aproprie de novas metodologias, assumindo um papel mais eficaz na mediação e orientação dos alunos quanto ao uso consciente de tecnologias e dispositivos digitais. A apropriação desses recursos possibilita agregar conhecimentos de maneira interativa e colaborativa, transformando não apenas a dinâmica das aulas, mas também incentivando práticas mais inclusivas, críticas e inovadoras, alinhadas à realidade digital contemporânea.

Silva (2022) destaca a importância de repensar a prática pedagógica, especialmente quando se dispõe de tantos recursos tecnológicos. Diante disso, surge a pergunta: como preparar os futuros professores de Língua Portuguesa? Uma possibilidade é oferecer essa vivência ainda durante a graduação. Com esse objetivo, foi promovido o curso "Tecnologias Digitais para o Ensino de Língua Portuguesa" para os acadêmicos de Letras do PIBID/UFAC, no qual os discentes puderam conhecer e explorar ferramentas como *Padlet*, *Kahoot*, *Canva* e Inteligência Artificial.

As tecnologias digitais têm se mostrado ferramentas valiosas para promover a inclusão educacional, e assim contribuem para redução das desigualdades no acesso ao conhecimento. No entanto, é fundamental adotar uma postura crítica diante de seu uso, considerando as barreiras socioeconômicas que ainda limitam a efetividade das TDs em muitos contextos. Destaca-se a importância de a escola assumir um papel ativo na formação dos estudantes para a sociedade digital contemporânea. Essa atuação deve contemplar não apenas o acesso às ferramentas tecnológicas, mas também o desenvolvimento da capacidade de posicionar-se de forma crítica diante das múltiplas identidades e diferenças que circulam nesse ambiente, conforme refletido por Rojo (2013).

Nesse mesmo sentido, Tanzi Neto e Lessa (2014) destacam que o impacto da Internet levou os cidadãos a buscar não apenas informações, mas também a estabelecer complexos entrelaces globais, sociais e educacionais, o que contribuiu para o surgimento das chamadas "sociedades virtuais". No campo da educação, essa

transformação evidencia a importância do uso de diferentes modos de linguagem — verbal, visual, sonora e interativa — nos meios digitais, presentes em ambientes como *Wikipedia*, *YouTube*, *Twitter*, *Facebook*, entre outros. Tais espaços ampliam as possibilidades de comunicação e colaboração, oferecendo aos educadores recursos como AVAs, *wikis*, *chats* e redes sociais educacionais, os quais acompanham e potencializam os processos formativos. O *Padlet*, nesse contexto, configura-se como uma dessas ferramentas digitais que permitem a produção coletiva de sentidos e o fortalecimento de práticas pedagógicas interativas, alinhando-se às demandas contemporâneas da educação.

Nesse contexto, embora as tecnologias digitais representem oportunidades transformadoras para a educação, é imprescindível que políticas públicas e investimentos estratégicos assegurem seu acesso equitativo. As Instituições educacionais, além de preparar os alunos para lidar criticamente com as múltiplas identidades presentes no ambiente digital, precisa garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de inserção e aprendizagem. Para isso acontecer, a formação docente é elemento central. Kenski (2012) aborda a importância da formação de professores para o uso integrado de tecnologia, ressaltando que a inclusão digital no ensino exige mais do que o domínio técnico; ela requer uma compreensão estratégica de como as ferramentas digitais podem transformar práticas pedagógicas.

O PAPEL DO PADLET NA CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES EDUCACIONAIS DO SÉCULO XXI

O *Padlet* é uma plataforma digital colaborativa que desempenha um papel significativo na promoção da interação e criatividade no ensino, sendo amplamente reconhecida por seu potencial inovador. Da Silva Monteiro (2020) destaca como essa ferramenta auxilia no desenvolvimento de habilidades educacionais do século XXI, ao promover competências como colaboração, criatividade e pensamento crítico por meio de

atividades interativas. Nesse sentido, Kenski (2012) explora a integração de tecnologias digitais no espaço educacional, evidenciando sua capacidade de conectar educadores e alunos em um ambiente que valoriza a troca de conhecimentos e a construção coletiva de saberes.

Assim, o *Padlet* pode ser compreendido como um recurso estratégico no processo de transformação das práticas pedagógicas, especialmente por favorecer a construção de saberes em ambientes colaborativos. Alinhado às demandas da educação digital contemporânea, esse tipo de ferramenta contribui para o desenvolvimento de competências que, segundo Rojo (2013), deveriam ser assumidas como funções centrais da escola atual — como os letramentos críticos, múltiplos, multiculturais e ligados à cultura participativa e colaborativa. Ao integrar o *Padlet* nas atividades formativas, amplia-se o espaço para práticas mais significativas, reflexivas e conectadas com os desafios do século XXI.

Assim sendo, a apropriação de recursos digitais desempenha um papel essencial no desenvolvimento de habilidades educacionais contemporâneas, promovendo práticas colaborativas, criativas e significativas no ensino. Entre essas ferramentas, o *Padlet* se destaca por sua interface intuitiva, que favorece o trabalho em grupo entre discentes e docentes. Por meio de murais digitais compartilhados, os alunos podem organizar ideias, produzir textos de forma colaborativa e interagir em discussões temáticas, o que fortalece a aprendizagem ativa e coletiva. Além disso, sua capacidade de integrar multimídia — como imagens, vídeos e links — torna as atividades mais dinâmicas e instigantes, o que contribui para o desenvolvimento dos multiletramentos. No contexto do ensino de Língua Portuguesa, o *Padlet* pode ser utilizado em projetos de escrita colaborativa, análises literárias e debates interativos, ampliando a autonomia dos estudantes e enriquecendo sua experiência pedagógica.

As oficinas formativas realizadas com os acadêmicos do PIBID, que atuam junto a professores regentes no ensino de Língua Portuguesa, têm demonstrado o potencial transformador do uso do

Padlet como recurso pedagógico. Essas formações proporcionaram um espaço dinâmico de experimentação e reflexão, no qual os licenciandos puderam se engajar em práticas críticas e inovadoras, o que fortaleceu sua identidade docente em construção.

METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência, fundamentado em uma abordagem crítico-reflexiva, que explora as vivências de acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Federal do Acre (UFAC). Esses discentes, participantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), foram envolvidos em um curso de formação em Tecnologias Digitais aplicadas ao ensino da Língua Portuguesa e suas literaturas, direcionado para o ensino fundamental II.

No decorrer das atividades, foram promovidas oficinas tecnológicas nas quais o Padlet desempenhou um recurso digital central, tanto como ferramenta prática quanto como plataforma para publicações das produções oriundas de outras oficinas, como *Kahoot*, *Wordwall*, *Canva* e Inteligência Artificial. Essas experiências foram realizadas durante formações continuadas conduzidas pelo Núcleo de Tecnologia Educacional de Cruzeiro do Sul, uma unidade vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Acre, voltada para a formação de professores para o uso das Tecnologias Digitais para a inclusão nos processos de ensino-aprendizado.

O público-alvo foram discentes do Curso de Letras Português da Ufac/Campus Floresta, de diversos períodos acadêmicos e participantes do PIBID, este programa do Governo Federal, visa incluir os acadêmicos para vivenciarem a prática docente nas escolas de ensino fundamental II, em conjunto com professores regentes de Língua Portuguesa.

Os resultados das oficinas propostas revelaram contribuições significativas para o acervo de estudos voltados à formação docente de futuros professores. Nesse contexto, a pesquisa teve como

objetivo explorar esse campo, com ênfase na apropriação das tecnologias digitais como ferramentas educativas para o ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas, evidenciando, assim, uma abordagem qualitativa. Ademais, os participantes eram bolsistas do PIBID do curso de Letras – Português da Universidade Federal do Acre (UFAC). Para que os objetivos fossem plenamente alcançados, foram realizadas, durante a formação, etapas específicas e cuidadosamente planejadas.

Inicialmente, foi apresentada a plataforma *Padlet*, foco desta pesquisa, com uma explanação teórica sobre seus recursos e a demonstração prática de como poderiam ser aplicados no processo de ensino-aprendizagem. Ao proporcionar um espaço digital interativo, o *Padlet favorece* o engajamento dos estudantes em práticas colaborativas significativas, alinhando-se ao que Coser (2019) destaca como o potencial da internet para articular aprendizagem informal e formação cidadã, ao permitir que os sujeitos interajam com conteúdo relevantes e interlocutores reais em contextos colaborativos.

Nesse íterim, as atividades desenvolvidas no *Padlet* revelam como as tecnologias digitais, mais do que simples ferramentas pedagógicas, funcionam como espaços de ressignificação discursiva e construção de identidades docentes, em diálogo direto com a perspectiva de linguagem como prática social (Bakhtin, 2011). A utilização de ferramentas digitais como o *Padlet* durante as oficinas evidenciou o potencial das tecnologias na promoção da interação e da autoria discente. A Figura 1 apresenta o mural interativo criado pelos participantes, no qual foram compartilhadas *resenhas de livros literários*, permitindo a troca de impressões, o estímulo à leitura e o desenvolvimento de práticas de escrita colaborativa.

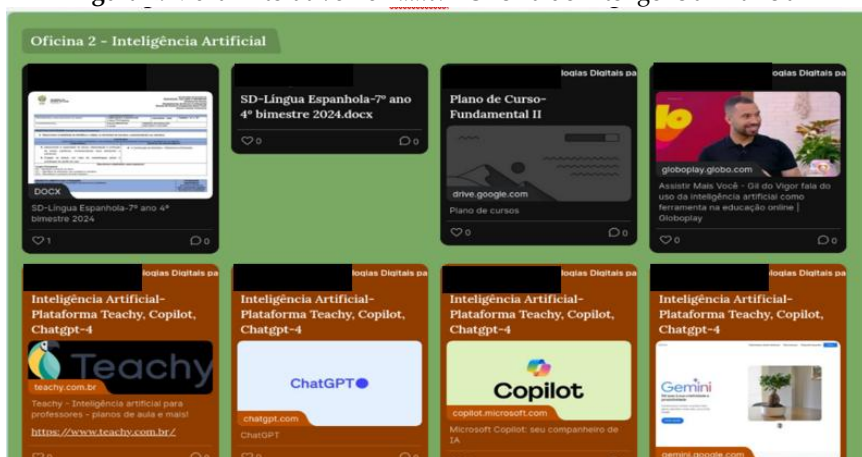
Figura 1. Mural interativo no *Padlet* - Resenhas de Livros literários



Fonte: Autoras, Adaptado do *Padlet*, 2025.

Na sequência das atividades, o *Padlet* foi utilizado como mural interativo, permitindo a exposição das atividades práticas desenvolvidas durante a formação. Além disso, ferramentas digitais como *Kahoot!*, *Canva* e Inteligência Artificial foram introduzidas de forma prática, em alinhamento com os conceitos teóricos previamente discutidos. Nesse contexto, as potencialidades de cada recurso foram avaliadas, e os cursistas criaram atividades voltadas ao ensino de Línguas, integrando os conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Como desdobramento dessas práticas formativas, a Figura 2, a seguir, ilustra o Mural Interativo no *Padlet*, desenvolvido na Oficina de Inteligência Artificial, que evidencia a articulação entre teoria e prática no uso de tecnologias digitais no ensino de Línguas.

Figura 2. Mural interativo no *Padlet* - Oficina de Inteligência Artificial



Fonte: Autoras, Adaptado do *Padlet*, 2025

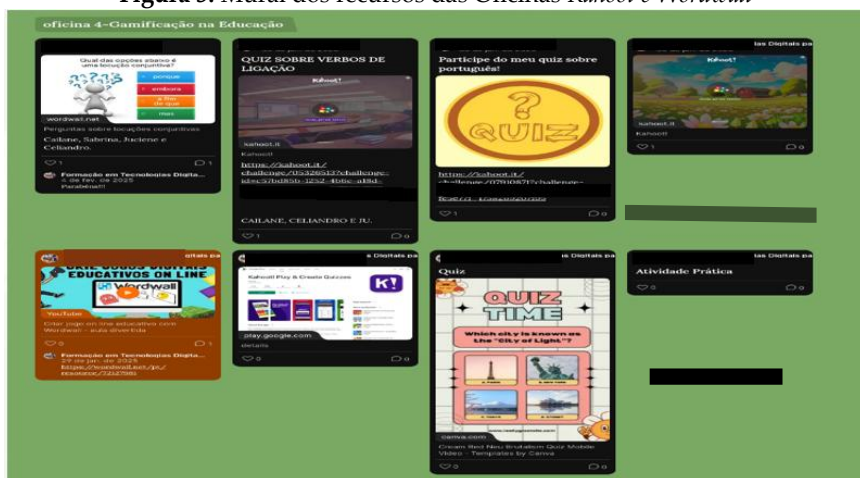
Nesse cenário de ressignificação das práticas pedagógicas, torna-se relevante observar como os recursos digitais, ao serem integrados criticamente ao ensino de Línguas, contribuem para a construção de espaços formativos mais democráticos, colaborativos e dialógicos. Essa perspectiva revela a potência dos ambientes virtuais como territórios de autoria e protagonismo, nos quais os sujeitos não apenas acessam conteúdos, mas também os produzem, negociam sentidos e constroem conhecimento de forma coletiva.

À luz dessa abordagem, durante a formação, os participantes foram incentivados a criar propostas pedagógicas, mobilizando as habilidades desenvolvidas com os recursos tecnológicos em contextos educativos. As produções foram compartilhadas no *Padlet*, o que favoreceu uma maior interação entre os participantes e viabilizou discussões coletivas sobre os designs elaborados.

Nessa dinâmica colaborativa, evidencia-se nos murais interativos a multiplicidade de vozes e a polifonia constitutiva do discurso, que ultrapassa o domínio de conteúdos e propicia o encontro entre diferentes sujeitos e saberes. Esse movimento dialoga com a proposta de Pennycook (2016), ao destacar a linguagem como um espaço carregado de relações de poder e

agência, situado em contextos socioculturais que demandam uma atuação crítica e transformadora por parte dos educadores. Seguimos com a figura 3.

Figura 3. Mural dos recursos das Oficinas *Kahoot* e *Wordwall*



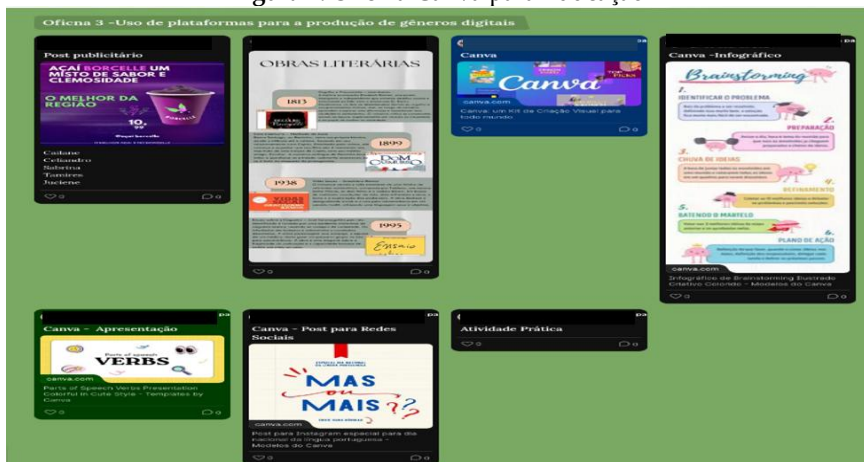
Fonte: Autoras, Adaptado do *Padlet*, 2025

Os murais colaborativos serviram como espaços de debates, resenhas, reflexões pedagógicas e avaliações de estratégias de ensino inovadoras. Essas atividades estimularam uma análise crítica das práticas educacionais, contribuindo para um aprendizado mais significativo e colaborativo. O uso do *Padlet* para discutir temas como o desrespeito aos direitos das crianças e adolescentes, conforme o ECA, proporcionou um ambiente de reflexão profunda e de construção conjunta do conhecimento. Os murais interativos do *Padlet*, com temas como resenhas literárias, debates sobre o ECA (Figura 5) e análises de *fake news* (Figura 6), configuram-se como práticas discursivas críticas, alinhadas aos letramentos críticos e decoloniais (Street, 2014; Kleiman, 1995; Rojo, 2013).

Nessas atividades, a linguagem emerge como um instrumento para questionar e desconstruir discursos hegemônicos, ao mesmo tempo, em que potencializa a construção de novos sentidos e identidades. A apropriação do *Padlet* pelas licenciandas não se

limitou à experimentação técnica; ela se tornou um ato político-pedagógico que tensiona as práticas tradicionais e abre espaço para uma prática docente colaborativa e emancipatória, como defendem Freire (2022) e Vygotsky (2007). Vejamos a figura 4.

Figura 4. Oficina Canva para Educação



Fonte: Autoras, Adaptado do Padlet, 2025.

Nesse sentido, a utilização de tecnologias digitais como o *Padlet* evidencia como os espaços interativos podem potencializar a colaboração e o engajamento crítico dos estudantes. As arquiteturas digitais interativas, como o *Padlet*, têm se mostrado potentes aliadas no estímulo à participação significativa. Esses recursos favorecem a construção coletiva do conhecimento, superando os modelos tradicionais baseados em simulações e interações encenadas. Como destaca Coser (2019), as novas arquiteturas de participação social que emergiram com a Web 2.0 ampliam as possibilidades de atuação dos sujeitos na aprendizagem, promovendo práticas mais autênticas e menos estereotipadas no contexto educativo.

Figura 5. Mural no Padlet - O desrespeito aos direitos das crianças e adolescentes (ECA)



Fonte: Autoras, Adaptado do Padlet, 2025

Os recursos do Padlet demonstraram seu potencial para promover o diálogo e a interação entre os participantes, possibilitando o compartilhamento e a análise coletiva de diferentes perspectivas. Essas práticas, ao incluírem notícias e outros conteúdos relevantes, desafiaram os participantes a refletir sobre as implicações sociais e legais de violações de direitos, além de propor soluções viáveis e educativas.

Figura 6. Mural interativo no Padlet - Desvendando as Fake News



Fonte: Autoras, Adaptado do Padlet, 2025

Essas atividades mostraram-se relevantes para a construção de uma aprendizagem significativa, evidenciando os benefícios do uso de ferramentas digitais no ensino da Língua Portuguesa. Vale ressaltar que, com a evolução da tecnologia, professores e alunos passaram a ter acesso às ferramentas que tornam as aulas mais interativas e dinâmicas, permitindo um aprendizado contextualizado e significativo. Essa transformação destaca a necessidade de incluir as TD no processo educacional para acompanhar os avanços contemporâneos e potencializar o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Como uma ferramenta interativa, o Padlet amplia as possibilidades de ensino ao permitir a criação de murais colaborativos que integram recursos multimídia, como vídeos, áudios e imagens. Essas funcionalidades reforçam habilidades linguísticas por meio de atividades práticas, como análises culturais e exercícios de escuta ativa. Além disso, a plataforma oferece um espaço para a criação dinâmica, onde os alunos podem produzir conteúdo que abrangem diferentes aspectos do aprendizado linguístico, tornando-o mais envolvente e eficaz.

A colaboração se destacou como uma característica central do Padlet, incentivando o trabalho em equipe e o engajamento ativo dos participantes. Projetos em grupo, como redações colaborativas ou análises textuais, possibilitaram a exploração de variações linguísticas e culturais de maneira interativa, enriquecendo a troca de conhecimentos. Essa abordagem promoveu um ambiente de aprendizado coletivo e significativo, conectando os alunos à prática linguística de maneira engajadora e reflexiva.

Além disso, o uso do Padlet contribuiu para o desenvolvimento integrado das principais habilidades linguísticas: leitura, escrita, escuta e fala. Atividades interativas mediadas pela plataforma estimularam o aprendizado autônomo, possibilitando a prática dessas habilidades de forma crítica e criativa. O Padlet também se mostrou como um recurso essencial para que professores criem atividades guiadas que incentivem a construção

de competências fundamentais, fortalecendo o aprendizado e promovendo a inovação no ensino de línguas.

Ademais, o caráter multimodal e interativo do *Padlet* integra elementos de multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2020), permite a articulação de linguagens verbais, visuais e audiovisuais na construção do conhecimento. Essa característica ressignifica o papel do professor, que passa de transmissor de conteúdos a cocriador de sentidos junto aos estudantes. As oficinas formativas mostraram que o uso crítico do *Padlet* propiciou o desenvolvimento de habilidades essenciais do século XXI, como pensamento crítico, criatividade e colaboração (Da Silva Monteiro, 2022), ao mesmo tempo, em que fortaleceu a identidade docente em formação, como destaca Libâneo (2022), em sintonia com as demandas contemporâneas.

Assim, as análises indicam que o *Padlet* não apenas promoveu a produção de conteúdos, como também serviu como arena discursiva na qual os discentes puderam exercer sua autoria, refletir criticamente sobre práticas sociais e desnaturalizar discursos normativos presentes no cotidiano escolar. A interação constante e a horizontalidade desses espaços reforçam o papel do professor como mediador do desenvolvimento humano, conforme Vygotsky (2007), e como sujeito histórico de transformação, segundo Freire (2022).

Dessa forma, o *Padlet* se consolida não apenas como uma tecnologia digital, mas como um recurso potente para a formação crítica e decolonial de futuros professores, capaz de romper com práticas hegemônicas e fomentar uma educação libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou as amplas possibilidades do uso de tecnologias digitais, como o *Padlet*, no âmbito educacional. Ao promover tanto o compartilhamento de experiências entre educadores quanto a construção coletiva do conhecimento, a

pesquisa revelou o potencial transformador dessas ferramentas no ensino da Língua Portuguesa e suas literaturas.

A parceria com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desempenhou um papel central ao fortalecer a formação continuada de futuros professores, porque integra práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas. As atividades desenvolvidas, como murais digitais, roteiros de aprendizagens interativas e produções práticas, demonstraram que estratégias criativas podem articular teoria e prática de forma eficaz, impulsionando o engajamento e a construção de competências indispensáveis para uma educação multimodal e conectada.

Ao nos alinharmos às propostas do letramento crítico decolonial, reafirmamos o papel do professor como sujeito histórico e agente de transformação, capaz de intervir nos processos de ensino-aprendizagem a partir de uma consciência crítica de seu contexto. Como destacou Freire (2022), a educação precisa ser um ato de liberdade e não de dominação, e, segundo Vygotsky (2007), é no meio social organizado pelo educador que o desenvolvimento se potencializa de maneira significativa e humanizadora.

Compreendemos que tais práticas educativas não apenas introduzem ferramentas tecnológicas, mas atuam de forma estratégica na desconstrução de discursos coloniais ainda presentes no ambiente escolar. Outrossim, o uso do *Padlet*, ao fomentar a construção de saberes coletivos, o diálogo e a valorização das vozes discentes, emerge como prática contra-hegemônica e transformadora, em consonância com uma educação que busca a liberdade e que reconhece o papel dinamizador do ambiente social no desenvolvimento humano.

Os resultados obtidos reforçam a necessidade de criar espaços formativos que incentivem o diálogo constante, a análise crítica e o uso criativo de tecnologias digitais. Nessa perspectiva, o uso do *Padlet* mostrou-se uma ferramenta estratégica na formação de professores, possibilitando-lhes exercer um papel transformador em um cenário educacional em constante evolução.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.
- BRASIL ESCOLA. **Inteligência artificial**. Disponível em: <https://.uol.com.br/informatica/inteligencia-artificial.htm>. . Acesso em: 19 abr. 2025.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235–250, jan./mar. 2012. Acesso em: 30 jul. 2025.
- CANVA. **Canva** [software]. Sydney: Canva Pty Ltd., 2013. Disponível em: <https://www.canva.com>. Acesso em: 12 ago. 2025
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; PINHEIRO, L. V. **Multiletramentos: alfabetização e letramento para o mundo contemporâneo**. Porto Alegre: Penso, 2020.
- COSER, D. S. Mediação, interação, compreensão: fazendo a diferença entre colaborar e cooperar. In: BUZATO, M.; CARVALHO, D. (org.). **Cultura digital e linguística aplicada: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade**. Campinas: Pontes Editores, 2019.
- DA SILVA MONTEIRO, J. C. Padlet: um novo modelo de organização de conteúdo hipertextual. **Revista Encantar**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01–11, jan./dez. 2020.
- DELLOS, R. Kahoot! A digital game resource for learning. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v. 12, n. 4, p. 49–52, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- KAHOOT! **Game-based blended learning & classroom response system**. Disponível em: <https://kahoot.com>. Acesso em: 12 ago. 2025.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487–517, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmmVJpFv4bk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2022. eBook Kindle. Acesso em: 11 ago. 2025.

MELO, C. I. B.; SILVA, S. P.; SOUSA, A. C. G. O papel da formação inicial na (re)constituição da identidade profissional do professor de matemática. **Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática**, v.7, n.1, p.1–20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ridema/article/view/39036/25830>. Acesso em: 19 abr. 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2013.

PADLET. **Visual Collaboration for Creative Work and Education**. Disponível em: <https://padlet.com/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. 2. ed. New York: Routledge, 2016.

PRENSKY, Marc. **Teaching digital natives**: partnering for real learning. Thousand Oaks: Corwin Press, 2010.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone A.; PANIAGO, Rosenilde Nogueira. Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. **Práxis Educacional**, v. 14, n. 30, 2018. Redalyc. Acesso em: 11 ago. 2025.

SILVA, Ana Paula. A formação continuada de professores: impactos na prática pedagógica. **International Integralize**

Scientific, v. 5, n. 46, abr. 2025. DOI: <https://doi.org/10.63391/5B36A3>. . Acesso em: 11 ago. 2025.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TANZI NETO, Antonio. **Arquitetônica social escolar**: Vygotsky, Bakhtin e Bernstein, espaços, discursos, artefatos e suas relações de poder e controle. Campinas: Pontes Editores, 2017.

TANZI NETO, Antonio; LESSA, A. B. C. T. Arquitetura de ambientes virtuais de aprendizagem sob a ótica dos estudos bakhtinianos. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, v. 9, n. 2, p. 164–183, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/pjmcgTb7rPmBkBdcHWhDczb/abstract/?lang=pt>. . Acesso em: 6 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 07

A LITERATURA INFANTOJUVENIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESPAÇO DE PROTAGONISMO E RESSIGNIFICAÇÃO

Márcia Maria Fonteles Vasconcelos

INTRODUÇÃO

Embora amplamente difundida, a Literatura ainda é preterida por alguns em função de outros textos que são considerados mais fáceis de compreender ou que engajem mais os leitores, a depender do público-alvo a que se destinam. Centrada em trabalhos com alunos do nível médio, a situação torna-se ainda mais complexa, tendo em vista as lacunas basilares com as quais os alunos chegam nessa fase de ensino.

Mediante o exposto, pensou-se em articular um trabalho dentro da disciplina de Língua Portuguesa que motivasse os discentes à participação ativa e ao desenvolvimento protagonista deles em meio às ações e/ou atividades que envolvessem leitura e produção de textos. Nesse sentido, os alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, *campus* Acaraú, especificamente a turma do 2º ano do ensino médio (2022.1), passaram a fazer parte do que foi se estruturando como um projeto de extensão.

A necessidade, advinda da inquietação mediante os resultados na disciplina de Língua Portuguesa, ganhou espaço frente às muitas produções de caráter dissertativo-argumentativo que os alunos estavam realizando. A constante demanda desses textos, em virtude de avaliações externas, reforçava o desinteresse por atividades de leituras, deixando-os cansados e tensos. Assim, de modo a despertar o prazer por práticas mais leves de leitura, que

possibilitasse maior engajamento da parte dos discentes, reflexões e posicionamentos que fossem para além da formalidade escolar, pensou-se em ações que concretizassem esses interesses. No início, a turma era convidada a fazer leituras livres, socializadas quinzenalmente em práticas chamadas de “Rodas de leitura”. Em um desses momentos, abri a aula com a leitura e a discussão do conto “Cinderela” na versão dos irmãos Grimm. Com a análise das entrelinhas da história, os alunos propuseram o estudo de outras e, assim, surgiu a ideia de formalizar um projeto, que foi denominado *A Literatura Infantojuvenil na Educação Básica*.

Embora o foco tenha passado a ser os contos de fadas, discussões e releituras, as práticas de socialização dos livros continuaram, haja vista os aspectos benéficos da ação, como a desenvoltura oral, as partilhas que poderiam suscitar outras leituras e as discussões provenientes do momento. Destaca-se, ainda, a aceitação pelos contos infantojuvenis pelo contato primário que os alunos têm com o gênero na escola, já nos anos iniciais, e que constituem as primeiras referências literárias a que eles têm acesso.

O que surgiu, *a priori*, com o intuito de incentivar práticas para a melhoria das habilidades de leitura e escrita, tendo em vista as narrativas que fugiam do escopo da grade curricular e as escritas como atividades em paralelo, foi ampliado com as discussões e passou a contemplar a comunidade externa, por isso a caracterização extensiva. Instigados pela curiosidade de como os contos infantojuvenis estavam sendo trabalhados na atualidade, uma vez que os alunos só eram conhecedores dos contos mais prototípicos da infância, clássicos como *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve e os Sete Anões*, *A Bela Adormecida*, dentre outros, e em suas versões adaptadas, a ideia passou a contemplar, além das leituras e análises em sala, pesquisas externas que permitissem compreender como o trabalho com o gênero conto de fadas estava sendo proposto nas escolas. A ideia de buscar as escolas foi proveniente da reflexão acerca das vantagens do trabalho com os contos de fadas, seja nos aspectos psicológicos, seja no tocante à

criatividade e à imaginação do leitor. Ademais, o trabalho se deu por amostragem com o público do fundamental e médio, justamente para identificar como a abordagem funcionava com os dois públicos.

O projeto *A Literatura Infantojuvenil na Educação Básica*, cuja experiência é socializada aqui, iniciado em 2023, teve como objetivo oportunizar reflexões de caráter pedagógico a professores e alunos por meio da socialização de práticas de leitura e/ou escrita na ambientação da literatura infantojuvenil. Como objetivos específicos, apontou-se: reconhecer as práticas metodológicas como meios para o incentivo à leitura; proporcionar experiências diversas para o contato com a literatura infantojuvenil; compartilhar saberes e práticas que inspirem o aprimoramento dos trabalhos com a literatura; incentivar o contato com a literatura infantojuvenil como instrumento facilitador de formação de leitores.

Dessa forma, a partir das ações, os alunos poderiam melhorar naquilo que estava sendo identificado como problemática: como favorecer a prática de leitura e a consequente aprimoração da escrita mediante produções que vão além das prototípicas¹? Assim, durante os meses subsequentes, a turma fazia leituras de contos infantojuvenis ao passo que compartilhava em sala discussões concernentes às versões vinculadas aos fatos históricos e aos valores morais² propagados sobre essas narrativas. Podiam, com

¹ Toma-se como *escritas prototípicas*, neste contexto, os gêneros que geralmente são trabalhados no ensino médio de forma mais enfática, como as redações, em seu tipo textual dissertativo-argumentativo; artigos de opinião; resenhas; notícias; debates, dentre outros. Na discussão com os alunos, esses gêneros não instigam o hábito de ler.

² Autores, como Carlo Ginzburg em *A micro-história e outros ensaios* (1991) e Bruno Bettelheim em *A Psicanálise dos contos de fadas* (2020), contribuem para esclarecer essas alusões, uma vez que, com o primeiro teórico, é possível entender os contextos das produções literárias e como as crises alimentares, por exemplo, servem de planificação para isso; com o segundo, determinadas temáticas são expostas como estímulo para o desenvolvimento do leitor, como as noções de proteção e cuidados, advindos dos valores morais que essas narrativas permitem

esse aspecto metodológico do projeto, desenvolver o senso crítico e perceptivo de mundo a partir das leituras, indagações e informações que eram veiculadas no momento da análise.

Além disso, o trabalho metódico com os materiais de leitura mostrou-se mais produtor, em contrapartida ao imediatismo a que estão expostos os jovens e que os condicionam a ferramentas mais velozes, vídeos de curta duração, livros em formato de áudio, velocidades aumentadas, uso de inteligência artificial na elaboração de trabalhos e outras modernidades que impactam consideravelmente nas atividades e nos resultados destas no dia a dia escolar.

REVISÃO DA LITERATURA (PARA ALÉM DOS CONTOS)

Quem nunca ouviu os chamados contos da carochinha ou mesmo "Chapeuzinho vermelho", "Branca de neve e os sete anões", "A bela adormecida", dentre tantos outros que fazem parte do repertório "sociocultural"³ em que estamos inseridos? Ainda que não nos represente, em sua maioria, esses contos de fadas famosos e clássicos ganharam espaço pelo imaginário europeu e são trabalhados de forma recorrente nas escolas do Brasil, seja em sua versão tradicional, seja nas adaptadas.

O que muitos não sabem é que por trás das "inocentes"⁴ histórias, há muito sendo dito, inclusive como crítica social de um determinado espaço temporal. Análises mais profundas acerca

construir. Exemplos dessas crises e valores encontramos em contos como *João e Maria* (1812) dos irmãos Grimm.

³ O uso de aspas denota a falsa associação das histórias ao contexto brasileiro embora, na verdade, sejam oriundas de contextos europeus.

⁴ Embora direcionadas às crianças, os contos apresentam versões pesadas e que não são amenizadas originalmente, contemplando situações que fogem do que seria simplesmente um conto infantil. Para maior aprofundamento sobre o assunto, ver *A Psicanálise dos contos de fadas* (2020) de Bruno Bettelheim; *La Conquête de L'Amérique: la question de l'autre* (2013) de Tzevan Todorov e *Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo* (2014) de Carl Jung.

desses textos ganharam terreno com a propagação da psicanálise de Sigmund Freud e Hermine Von Hug-Hellmuth e com estudos posteriores na área que enveredaram pela literatura e com abordagens de interpretação mais comportamentais, analíticas, o que traz à discussão autores como Bruno Bettelheim. Para este, os contos de fadas

[...] passaram a transmitir ao mesmo tempo significados manifestos e latentes - passaram a falar simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana, comunicando de uma maneira que atinge a mente ineducada da criança tanto quanto a do adulto sofisticado. Aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente e à inconsciente, seja em que nível for que cada uma esteja funcionando no momento (Bettelheim, 2020, p. 12).

O argumento do autor, no tocante ao impacto dos contos de fadas na vida pessoal, perpassa pela própria formação de consciência e como a mente lida com questões que são vistas como problemáticas, dada a pressão que exercem no desenvolvimento humano. O homem, em suas percepções psicológicas, passa a ter outras formas de interpretação que se alinham com aquilo que se desenvolve nas instâncias do id⁵, do ego⁶ e do superego⁷ construídas e expostas por Freud. Conforme o estudo aplicado pelo autor, os contos são exemplos na vida interior das crianças, já que, com eles, elas veem diferentes soluções para problemas com os quais se identificam.

⁵ Representação instintiva e primitiva da consciência, que prima pela realização constante dos desejos. (Para mais informações, ver CARVALHO, Alexandre. *O que são Id, Ego e Superego?* Disponível em: https://super.abril.com.br/especiais/id-ego-e-superego-deus-e-o-diabo-na-terra-do-eu/#google_vignette. Acesso em 02 mai. 2025).

⁶ Essa instância já se manifesta de forma consciente, sendo a responsável por equilibrar os anseios do id com o convívio social. (Idem)

⁷ Corresponde à parte moral da consciência, que assume as regras e os valores, constituindo a noção do ideal quanto à moralidade. (Idem)

Essa facilidade de reconhecimento, bem como a forma com que atua sobre o contexto, indicam a sua capacidade de enfrentar a adversidade e como o valor atribuído aos contos revela como o gênero favorece a dimensão imaginária, as descobertas e instiga o abandono das dependências e a estruturação de suas decisões. O trabalho contrário a essa ideologia reforça ideias equivocadas de um mundo isento de problemas, de pessoas ruins que não preparam a criança/o jovem para o viver em sociedade. Mais do que o otimismo, o lado obscuro também precisa ser trabalhado em contrapartida com que muitas histórias modernas priorizam: a exclusão dos problemas existenciais. "Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si própria e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece [...] níveis distintos de significado e enriquece a sua existência [...]" (Bettelheim, 2020, p. 20).

É nesse sentido, portanto, que novos caminhos precisam ser traçados no que diz respeito à educação e ao ensino, entendendo o papel que a literatura desempenha junto à criança e ao jovem e como a palavra contribui para a formação social ao passo que ressignifica valores ideais construídos. Para Coelho (2000), a literatura assume uma tarefa transformadora, uma vez que atua nessa formação, não se limitando ao texto que é trabalhado no universo escolar.

Segundo a autora, dentro da perspectiva de impacto e importância do trabalho literário,

[...] nesse espaço [escola], privilegiamos os *estudos literários*, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente - condição *sine qua non* para a plena realidade do ser (Coelho, 2000, p. 16).

Dessa forma, a escola, enquanto espaço formador e de reflexão, não pode se limitar ao que é premente dentro do currículo: o saber

técnico. Os próprios documentos legais, como a Base Nacional Comum Curricular, reforçam o desenvolvimento de habilidades e competências que contemplam a transformação social, a autonomia, o exercício da curiosidade intelectual e a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais (Brasil, 2018).

Logo, a literatura, para Todorov (2017, p. 27), "[...] existe precisamente enquanto esforço de dizer o que a linguagem comum não diz e não pode dizer. Por esta razão a crítica (a melhor) tende sempre a se tornar ela mesma literatura: só se pode falar do que faz a literatura fazendo literatura". Mais do que analisar as obras e identificar críticas e histórias para além das entrelinhas, os discentes puderam experienciar a literatura, produzindo textos que quebraram estereótipos, reafirmaram os propósitos e deram espaço para a valorização de cultura e produção não clássicas.

Para isso, compreender a dimensão do fantástico envolveu reconhecer os elementos limítrofes de caracterização e distinção de um gênero para o outro, da imersão de um em outro, das noções do estranho, do maravilhoso e do próprio fantástico. Assim, os contos mais clássicos, bem como os contemporâneos, foram cruciais para a identificação do maravilhoso, por exemplo, com menção aos elementos mágicos, à presença de seres, personagens dotados de poder e à própria natureza dos fatos, "elementos sobrenaturais que não provocam qualquer reação particular nem nas personagens, nem no leitor implícito" (Todorov, 2017, p. 60).

Essa ausência de ceticismo, no entanto, é levada ao fantástico pelo caráter de hesitação que existe por parte dos envolvidos na história, durante, justamente, esse curto instante da dúvida (Todorov, 2017). Para esse gênero, histórias diversas foram trazidas à tona, como as de Lewis e as de Tolkien, com foco para *As Crônicas de Nárnia* (1950-1956) e *O Hobbit* (1937). Por outro lado, a associação dos elementos aparentemente sobrenaturais dentro do enredo, quando interpretados como algo natural, justificados por acontecimentos plausíveis, configuram o gênero estranho, exemplificados em contos de Edgar Allan Poe.

Destarte, para Lewis (2018, p. 48), ao falar do impacto das histórias, ainda que fictícias, "[...] o livro é um espécime do escapismo mais escandaloso: ele pinta uma felicidade em condições incompatíveis [...] - e dissimula a contradição com a pretensão adicional de que os personagens não são seres humanos. [...] Essa excursão no absurdo nos envia de volta ao real com renovado prazer". O contato do aluno com outras experiências contribui para a sua formação, desenvolvendo-lhe aspectos que não se limitam a questões interpretativas, mas alcançam a criatividade, o poder de crítica e a apreensão de valores.

A abordagem dos contos de fadas perpassa pela concepção de Tolkien (2020) acerca desse universo, sendo uma "estória de fadas" "[...] aquela que aborda ou usa Feéria⁸, qualquer que possa ser seu próprio propósito central: sátira, aventura, moralidade, fantasia" (Tolkien, 2020, p. 24). Não é preciso um texto tradicional que aponte uma jovem que aguarda a chegada de um príncipe para salvá-la ou de uma fada que interceda ao longo do conto. Isso não é imprescindível e abre espaço para novas magias, sonhos que se revelam em histórias inventadas, inusitadas, mas tão boas quanto e, ainda assim, contos de fadas.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O projeto *A Literatura Infantojuvenil na Educação Básica* configurou-se como uma proposta extensiva, estruturada e organizada a partir de reuniões sistemáticas a fim de aprimorar as ideias já levantadas com os alunos para o alcance dos objetivos e divisão de atribuições.

No que diz respeito ao percurso metodológico, como forma de caracterizar o estudo de natureza básica, esse foi, de forma mais enfática, de caráter bibliográfico acerca dos procedimentos

⁸ Para o autor, o termo Feéria pode ser "traduzida mais aproximadamente por Magia - mas é magia de um ânimo e poder peculiares, no polo oposto dos artifícios vulgares do mágico laborioso e científico" (Tolkien, 2020, p. 24).

técnicos, tendo em vista o levantamento teórico necessário para compreender as análises, bem como as leituras e discussões realizadas no decorrer das aulas. Quanto à abordagem, considerou-se como quali-quantitativa ou mista, uma vez que foram contemplados observações, apreciações críticas e apontamentos dos participantes, além de dados quantitativos obtidos da aplicação dos questionários e dispostos nos gráficos. No tocante aos objetivos, trabalhou-se com o método descritivo e exploratório, já que os alunos aplicaram questionários para verificação de como os contos de fadas foram contemplados nas escolas, aprimoraram leituras para posterior análise das informações e comparativo entre os públicos da amostragem.

De modo a favorecer o repertório aos alunos, consoante a relevância da temática, os efeitos e as vantagens como um todo, foram ofertadas aulas cujos aportes teóricos na área da literatura infantojuvenil favoreceram a replicabilidade do assunto junto à comunidade, assim como o desenvolvimento das demais ações. Paralelo a esses estudos, os alunos desenvolveram um questionário aplicado nas escolas do município, que ofertam o ensino fundamental, e nas vinculadas ao Estado, que oferecem o ensino médio, ouvindo os alunos acerca do trabalho que vem sendo desenvolvido no tocante aos contos de fadas.

As escolas foram selecionadas por amostragem, bem como os alunos que responderam ao questionário formulado. A seleção de dois públicos, fundamental II e médio, se justifica pela diferença perceptível que há na forma como os contos de fadas são suscitados em cada contexto. Pelos relatos da própria turma à frente do projeto, eles leram e tiveram contato com as histórias até o fundamental I; nos anos subsequentes, o foco mudara, sendo priorizados textos em que fosse possível trabalhar com os descritores, tendo em vista as avaliações externas. Mediante isso, considerou-se fundamental II e nível médio, de maneira a averiguar como a abordagem se dava nos dois grupos. Os gestores foram contactados por meio de ofício institucional a fim de cederem espaço e a oportunidade de conversa/aplicação das

perguntas com os alunos. Após isso, os alunos, em grupos, divididos por escolas, realizaram conversas com os gestores, professores da área para, na sequência, aplicarem os questionamentos construídos com base na utilização/no trabalho com os contos de fadas em sala de aula.

Posterior a isso e com base nos resultados obtidos, foram organizados dois eventos para a partilha de saberes e experiências, de forma a contemplar o público interno e uma representação do externo, em virtude do quantitativo de escolas do município. Na ocasião, o momento foi organizado por mim, enquanto professora titular, com apresentação voltada ao tema; com a participação da direção de ensino, além de mesa-redonda direcionada pelos alunos integrantes do projeto e atividade interativa com os convidados.

Em sala, os alunos tiveram ainda aulas voltadas para a compreensão dos contos de fadas, estratégias de escrita, encaminhamento de leituras e círculo de diálogos. As reuniões com os discentes também serviram de socialização das percepções quanto ao andamento da ação; análise e avaliação das atividades executadas e sugestões para aprimoramentos, acompanhadas pela professora do projeto.

Durante esse processo de aulas, teorias e análises, os alunos foram instigados a produzirem um conto autoral para posterior publicação a ser organizada. Inspirados em clássicos ou não, o importante era que os alunos conseguissem transmitir, por meio da escrita, reflexões cabíveis as suas realidades e inquietações, trazendo em seu enredo a atmosfera do fantástico ou do maravilhoso, de modo a permitir uma leitura dinâmica, fluida e interessante. Assim, anterior à finalização, os alunos puderam construir as histórias, socializá-las com a turma e ter devolutivas para aprimoramentos necessários.

Na culminância, aplicou-se questionário de avaliação quanto ao momento, com espaço para sugestões de melhorias, adaptações, elogios e comentários gerais. O dinamismo da escola traz muitas surpresas, mas a elaboração eficaz de um plano de execução permite que o trabalho seja bem desenvolvido.

RESULTADO/DISCUSSÃO

Neste espaço, apresentar-se-ão os resultados advindos da execução do projeto *A Literatura Infantojuvenil na Educação Básica*, mas com foco maior no que foi obtido com a aplicação do questionário nas escolas, considerando a representatividade por amostragem destas nos níveis fundamental e médio. Após o recebimento dos dados, os alunos passaram a analisar as informações por questionamento, para, posteriormente, construir gráficos que facilitassem a leitura, bem como a explanação. Assim, de modo a tornar mais didático o exposto, serão apresentados os dados coletados, seguidos de comentários acerca do que pôde ser verificado. A exibição de alguns dar-se-á por gráficos e outros somente pelos dados quantitativos, dado o espaço que tomam.

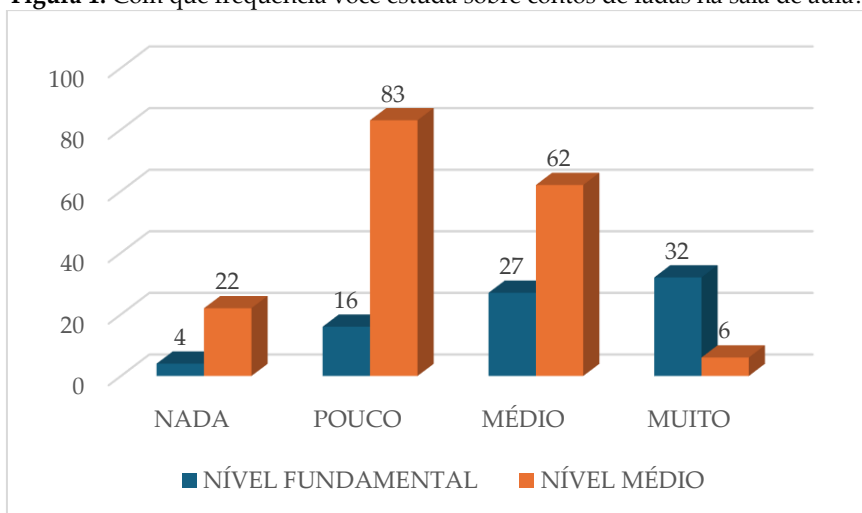
Os alunos puderam esclarecer, antecipadamente, o caráter da pesquisa, sanando dúvidas mais gerais acerca dos questionamentos apresentados. Ainda em conversa com professores e gestores, foi possível ratificar as respostas dadas e algumas das possíveis justificativas para o modelo de ensino adotado, bem como o direcionamento dado durante as aulas. Nesta discussão, não serão expostos nomes das instituições, nem dos respondentes, considerando os aspectos éticos que envolvem a pesquisa.

No primeiro questionamento apresentado: *Você sabe o que é um conto de fadas?*, aplicado aos discentes do ensino médio (1° ao 3°), obteve-se, ainda, um resultado que destoa do nível em que estão, considerando o trabalho que já se executa com eles. Frente a essa pergunta, dos 173 respondentes, 6 (3,46%) afirmaram não conhecer o gênero. Conquanto pareça comum esse aparente desconhecimento ou vinculado à ideia de que respondem apressadamente, os alunos foram orientados quanto a determinadas dúvidas, conforme mencionado, a exemplo de histórias ditas por eles e se contemplavam o gênero. Considerando a pergunta aplicada ao nível fundamental, dos 79 discentes (6° ao 9°), apenas 2 (2,53%) disseram não saber, enquanto 77 (97,46%) afirmaram saber. Ainda que estejamos diante de um quantitativo

aproximado, percebe-se pelo contexto e conversas, que os alunos do nível fundamental têm mais contato com o gênero, o que reforça a percepção dos discentes do IFCE sobre o foco com esse trabalho ficar restrito a esta etapa de ensino.

Quanto à frequência com que estudam os contos de fadas na sala de aula,

Figura 1. Com que frequência você estuda sobre contos de fadas na sala de aula?



Boa parte dos dados incide sobre a ausência de trabalhos voltados ao gênero. No ensino médio, os alunos lidam com determinada cobrança em virtude das avaliações externas, mormente os do terceiro ano, acrescida da mudança de ritmo comum diante da troca do fundamental para o médio, o que impacta diretamente o primeiro ano. Isso ameniza ao longo da etapa, como no segundo ano, em que lidam melhor com as demandas, mas não se torna mais confortável com a chegada ao terceiro, momento em que as provas e o estudo em tempo integral, para a maioria deles, tornam a tarefa ainda mais complexa.

Assim, o foco direcionado à boa realização das avaliações, como o próprio Exame Nacional do Ensino Médio - Enem - tem propiciado

mudanças no que diz respeito à grade curricular e ao que se aplica na escola. Ademais, os planos de ensino acompanham as metas propostas às instituições escolares, tanto a nível municipal quanto estadual, o que enfatiza a seleção de conteúdos específicos. Logo, um dado de apenas 6 (3,46%) respostas que afirmam ter muito trabalho com os contos de fadas no nível médio frente a 32 (40,5%) no fundamental, revela uma discrepância na abordagem do gênero e a prioridade de conteúdos que se concede em cada nível, o que talvez se justifique nesta etapa pelo trabalho com a estrutura da narrativa, como linearidade da história, enredo, clímax, conflito e desfecho. Além disso, os professores comentaram que nessa fase ainda há contação de histórias, dramatizações e participação mais efetiva dos alunos, embora isso tenha se mostrado enfático nos 6º e 7º anos.

Acerca do questionamento *Você considera os contos de fadas importantes?*, na etapa do nível médio, 23 (13,29%) dos alunos responderam que não, frente aos 150 (86,70%) que consideram importantes. A construção do imaginário, o acesso à leitura e o hábito desta impactam consideravelmente nesse tipo de pergunta, dado que o aluno desprovido desse contato ignora os efeitos benéficos do livro e como sua leitura contribui para o desenvolvimento do senso crítico, da reflexão e de como usar isso na própria vida (Rangel e Rojo, 2010), afinal, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2003, p. 13). No nível fundamental, apenas 5 (6,32%) respondentes disseram que não, enquanto 74 (93,67%) responderam que sim. A consciência acerca dessa valorização revela o uso da prática dessa literatura no cotidiano, de modo que exhibe o valor da ação “[...] por proporcionar o contato com o ser humano em seu momento de imaginação e comunicação” (Coelho, 2000, p. 12).

No tocante a *Você opina que os contos de Literatura Infantojuvenil são apenas para o público infantil/juvenil?*, os alunos do ensino médio mostraram-se divididos, sendo 74 (42,77%) deles favoráveis à restrição do gênero aos respectivos públicos, enquanto 99 (57,22%) comungam da ideia de que não. No fundamental, 56 (70,88%) revelaram que sim, ao passo que 23 (29,11%) opinaram que não.

Aqui, a pouca maturidade ou ainda a escassez de informações voltadas para o impacto formativo dos contos, independentemente da faixa etária, contribuiu para a percepção limitadora que há por trás da apreciação dos contos. Ressalta-se que esse quadro é comum, inclusive, pela perspectiva dos adultos, que veem na aparente ficção dos enredos, inverdades que não agregam em nada. Esse fato, inclusive, foi o que permitiu que durante um bom tempo os contos fossem banidos, sendo sua contação malvista por muitos (Bettelheim, 2020).

Sobre o início da literatura infantil há que se reconhecer que esta surgiu depois das discussões de Ariès (1978), no final do século XVII, tendo em vista a mudança na forma como a criança era vista e como a família conseguiu ser estruturada a partir dessa reorganização. Antes disso, a criança assumia uma caracterização similar à do adulto, constituindo, de forma simplória, um adulto em miniatura. Após a concepção de família, outras preocupações surgiram e, com ela, a criança passa a ser, de veras, criança. Os pais começaram a lidar com o objetivo de educar os filhos, moralmente falando. Assim, surgem os primeiros contos, cujas morais eram aplicadas às crianças com o fito de orientá-las e amedrontá-las diante das próprias ações.

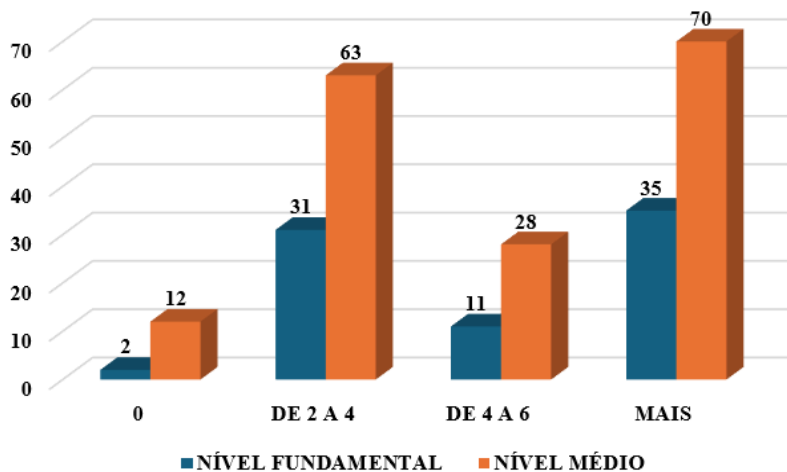
Essa construção inicial levou à interpretação equivocada de que os contos e/ou histórias infantojuvenis eram específicas para as crianças, o que deve ser reconsiderada por vários motivos, desde o aprofundamento das mensagens implícitas nos contextos, o que pode exigir um leitor mais experiente, até mesmo reconhecer que "[...] a peculiaridade dos leitores infantis é que eles não são peculiares. Nós é que somos peculiares. Moda no gosto literário vai e vem entre os adultos, e cada período tem os seus xiboletes" (Lewis, 2018, p. 99). Não há regra, nem delimitação de leitura quando se constrói uma história que pode atender à leitura de uma criança. Mas não necessariamente será restrita a ela.

No que diz respeito a *Você já produziu um conto de fadas?*, os dados foram bem equilibrados no ensino médio, sendo 89 (51,44%) respondentes que confirmaram a produção de um conto, enquanto

84 (48,55%) disseram que não. Interessante refletir acerca das metodologias aplicadas aos alunos e como os métodos de ensino divergem, ainda que os alunos sejam da mesma rede. Boa parte foi instigada à liberdade criativa, em contrapartida aos que não foram estimulados. Haverá diferença na forma como um grupo ou outro concebe a literatura e a importância dela? A nível fundamental, 53 (67,08%) dos alunos disseram ter produzido e 26 (32,91%) não. O contato com a produção escrita já inicia cedo e muitos são convidados a iniciar a experiência com criações dos finais das histórias, por exemplo, ou reconstruindo os desfechos que não são felizes. Essa técnica, inclusive, abre espaço para que os alunos consigam demonstrar suas habilidades criativas e de linearidade da história. Como compreender exatamente onde se perde as habilidades de escrita e o gosto pela leitura? Acredita-se que a resposta é evidenciada, essencialmente, nas estratégias pedagógicas.

Já mediante o questionamento *Quantos contos de fadas, em média, você conhece?*, os seguintes valores foram apresentados:

Figura 2. Quantos contos de fadas, em média, você conhece?



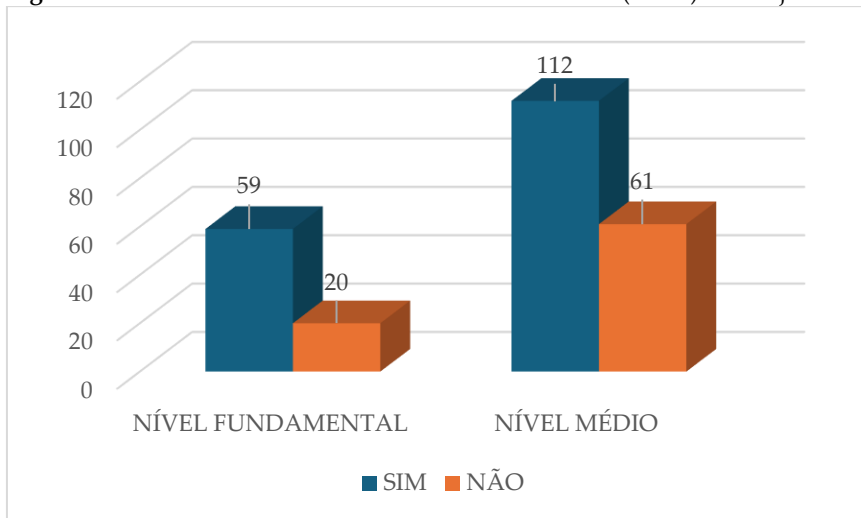
Fonte: Elaboração própria.

Aqui se previa que não haveria indicações de alunos que desconhecem por completo o gênero e suas exemplificações.

Todavia, quanto a esse questionamento os alunos observaram que, após esclarecimentos, alguns teriam dito que conheciam os exemplos dados, mas que já haviam assinalado. Ainda que conheçam, não conseguem reconhecer os elementos que constituem o gênero, sua caracterização e definição e isso no ensino médio segundo os comentários dos professores das turmas. Com ênfase nos dados obtidos sobre os que conhecem mais de seis contos de fadas, tem-se 70 (40,46%) do ensino médio e 35 (44,30%) do fundamental II, estes ainda superando comparativamente os primeiros.

Os alunos também foram questionados sobre se tinham *fácil acesso aos materiais sobre contos (livros) infantojuvenis*. O advento e a evolução da internet não foram suficientes para um quadro unificado nesse sentido:

Figura 3. Você tem fácil acesso aos materiais sobre contos (livros) infantojuvenis?



Fonte: Elaboração própria.

Muitas informações são veiculadas pela rede, mas garantir sempre materiais de boa qualidade não é fácil, ainda mais quando não se tem um direcionamento nesse sentido. Há, claro, diversas histórias infantojuvenis com as quais os alunos poderiam trabalhar, mas a falta de um planejamento que contemple isso não promove

essa busca por todos. A seleção de leitura hoje é muito condizente com os hábitos que os alunos têm ou não. E há também os que preferiam o acervo físico, o que não é tão vasto em muitas bibliotecas escolares ou municipais. De todo modo, ter 112 (64,73%) de estudantes do nível médio e 59 (74,68%) do fundamental que garantem ter acesso fácil aos contos infantojuvenis é um bom dado quando temos realidades bem difíceis e limitadas.

Por fim, foi indagado: *Alguns contos de fadas ensinam alguma lição de vida que você leva até hoje?* A maioria do médio apontou que sim, correspondendo a 134 (77,45%) alunos, frente a 39 (22,54%) que responderam não. No fundamental, 56 (70,88%) alunos responderam sim, diante de 23 (29,12%) que disseram não. A forma como o aluno é impactado pelos contos envolve questões que vão para além da narrativa, mas levam em consideração as vivências, despertares em sua realidade que podem não acontecer com qualquer história. De forma análoga, pode-se pensar em como algumas histórias são preteridas por uns e por outros são cruciais. É preciso ainda algum tempo, alguns métodos e, quem sabe, outras histórias que abram espaço para o gostar e, conseqüentemente, despertem nos alunos a valorização e ressignificação desses enredos como importantes pontos formativos e produtivos. A pergunta foi importante para suscitar reflexões quanto ao impacto que a leitura dos contos tem na vida social e pessoal do discente. Para além da obra, os estudos da psicanálise evidenciam o quanto o leitor (a criança, o jovem, por exemplo, ou mesmo o adulto) se identificam com alguns personagens ou contextos e passam a lidar com problemas de forma mais assertiva e até positiva, ajudando na compreensão de si e do mundo (Bettelheim, 2020).

Composta por 30 alunos, a turma conseguiu, ao seu modo, ser atuante ao longo do projeto, realizando rodas de leitura, diálogos com indicações de livros/contos para as demais turmas, momentos de contação de história nos intervalos, nos eventos e ainda conseguiram construir uma história cujos elementos são caracterizadores do gênero discutido. Histórias que trazem, em seu cerne, reflexões diversas, amores fracassados, injustiças reveladas,

mas, acima de tudo, sabedoria e resiliência desde o momento em que abraçaram a ideia de conhecer para além do que o currículo pedia. É importante sair da zona de conforto. Espera-se a oportunidade para que a publicação seja feita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura promove habilidades distintas que repercutem tanto na formação social do indivíduo quanto na sua capacidade criativa, lógica e crítica e isso é indiscutível. Gerir métodos e estratégias para que os alunos se sintam motivados a ler é o que constitui, até hoje, um dos maiores desafios na educação e não se restringe ao professor de língua portuguesa, pois todos são responsáveis pela formação do discente.

A prática experienciada exibida aqui revelou, em sua metodologia, como os alunos se sentem mais engajados, pertencentes a algo, quando protagonizam o feito. Ceder espaço para um estudo coletivo, de leituras, pesquisas e análises foi substancial para os resultados obtidos. Por meio do contato com o outro, os alunos também conseguiram pôr em paralelo suas evidências, realidades e condições díspares, o que os levaram a refletir sobre o espaço das narrativas, como elas são interpretadas e o quanto impactam na formação propriamente dita.

Assim, tornou-se possível revisitar contos, ressignificar histórias e garantir a participação efetiva dos alunos, tanto pela aplicação das atividades do projeto quanto pela produção autoral construída ao longo do percurso e que fugiu dos modelos prototípicos trabalhados costumeiramente nessa fase. Além disso, o momento foi oportuno para o contato com outras realidades escolares, envolvimento com a comunidade externa e, sem dúvida, uma experiência na área literária que os fez ver o quão misterioso e interessante é o que se passa nas entrelinhas das narrativas.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. - 39 ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em 25 abr. 2025.
- CARVALHO, Alexandre. **O que são Id, Ego e Superego?** Disponível em: https://super.abril.com.br/especiais/id-ego-e-superego-deus-e-o-diabo-na-terra-do-eu/#google_vignette. Acesso em 02 mai. 2025.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**. - 1. ed. - São Paulo: Moderna, 2000.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- LEWIS, C. S. **Sobre histórias**. Tradução de Francisco Nunes. 1. ed. - Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2018.
- RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- TODOROV, Tzevetan. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- TOLKIEN, J. R. R. **Árvore e folha**. Tradução de Reinaldo José Lopes. 1. ed. - Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2020.

CAPÍTULO 08

EXPERIÊNCIAS COM O *FISHBOWL* NO ENSINO MÉDIO: REPENSANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Valeska Favoretti Serafim

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar ainda carrega marcas profundas de um modelo tradicional que, historicamente, se consolidou como hegemônico. Esse modelo, amplamente problematizado por Paulo Freire (2021), materializa-se em práticas pedagógicas de caráter bancário, centradas na transmissão unilateral de conteúdos, na verticalização das relações entre professor e estudante e na organização rígida dos espaços escolares – como as salas de aula dispostas em fileiras – que silenciam vozes, delimitam papéis e restringem a participação crítica dos sujeitos. Inserida em uma sociedade estruturalmente desigual, a escola, ao operar sob essa lógica, tende a reproduzir relações sociais excludentes, reforçando hierarquias e contribuindo para a manutenção de formas de opressão que tensionam a construção de uma educação comprometida com a democracia, o diálogo e a transformação social.

Inspirando-se na perspectiva crítica de Allman (2007), baseada nos pressupostos marxistas, compreende-se que, ao não problematizar a estrutura educacional vigente, acabamos por contribuir para a manutenção do *status quo*. A autora defende que a função da educação deve ser transformadora, em um movimento de práxis – ação e reflexão contínuas –, conforme proposto também por Freire (2021). Nesse sentido, torna-se urgente refletir sobre a própria práxis docente, buscando alternativas pedagógicas que sejam propícias ao engajamento ativo dos estudantes.

A Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC)¹, desenvolvida originalmente por Vygotsky² (2007, 2009), entende o desenvolvimento humano como um processo mediado por artefatos. Assim, quando a escola organiza seus espaços físicos, seus discursos e suas práticas de forma a silenciar a diversidade de experiências e saberes dos sujeitos que a compõem, ela contribui para o apagamento da coletividade e da subjetividade dos estudantes.

Nesse contexto, Serafim, Diegues e Tanzi Neto (2022) ressaltam que carteiras enfileiradas, planejamentos unilaterais e relações hierárquicas são dispositivos simbólicos que reforçam a lógica da educação bancária, denunciada por Freire (2021). Trata-se de uma lógica que invisibiliza os estudantes como sujeitos de direito e restringe seu papel a meros reprodutores de um saber preestabelecido. Ao contrário disso, o que se busca no campo educacional contemporâneo é a formação de sujeitos críticos, conscientes da relação dialética entre si e o coletivo – o que Stetsenko (2022) chama de *coletividade* –, e capazes de transformar a realidade em que vivem para melhor.

Dessa maneira, a proposta de repensar a Arquitetônica Social Escolar, conceito elaborado por Tanzi Neto (2016, 2017, 2019), torna-se central. Compreendida como o conjunto de relações, artefatos³ e disposições simbólicas e materiais⁴ que constituem os

¹ A hifenização em “Teoria Sócio-Histórico-Cultural” busca evidenciar a indissociabilidade e a relação dialética entre o social, o histórico e o cultural, três aspectos que constituem o psiquismo humano. O termo é assim adotado pelo NUVYLA com base em Vygotsky (2007), Cole (2001), Marx e Engels (1987), entre outros.

² Para fins de padronização, adota-se, neste capítulo, a grafia ‘Vygotsky’, ainda que outras fontes apresentem variações.

³ Artefatos incluem elementos concretos e simbólicos presentes no espaço escolar, como carteiras enfileiradas, cartazes com ordens e proibições, normas de uniformização, produções verbo-visuais expostas, planejamentos pedagógicos e formas de avaliação. Eles atuam como mediadores, direcionando comportamentos, vozes e interações dentro da escola (Tanzi Neto, 2016).

⁴ Disposições simbólicas e materiais correspondem à forma como esses artefatos são organizados e significados no cotidiano, configurando as relações de poder e

espaços escolares, a arquitetônica deve ser revista sob uma perspectiva ética e política, rompendo com estruturas que promovem padronização e exclusão e abrindo espaço para vozes diversas, identidades plurais e práticas mais democráticas. Os artefatos e disposições simbólicas e materiais, enquanto elementos tangíveis e intangíveis que estruturam o espaço escolar, funcionam como mediadores sociais capazes tanto de reforçar lógicas de exclusão quanto de abrir caminhos para práticas inclusivas e emancipadoras. Nesse sentido, como afirma bell hooks (2017), ensinar é um ato de transgressão, pois implica romper com os limites impostos por estruturas opressoras e instaurar novas possibilidades de ser, aprender e existir.

Foi nesse processo de constante inquietação pedagógica e de busca por práticas mais inclusivas e participativas que surgiu o interesse pela estratégia de discussão conhecida como *Fishbowl* (*Aquário*, em português) (Priles, 1993, Zhang, 2013, Mucke, 2019). Essa metodologia propõe uma reconfiguração não apenas física, mas também simbólica da sala de aula, transformando o espaço tradicional em um ambiente de escuta ativa, respeito à diversidade de vozes e construção colaborativa do conhecimento. Em diálogo com Tanzi Neto (2017, 2019), entende-se que modificar arquitetônica da sala de aula é um ato político-pedagógico, pois rompe com a lógica bancária e abre caminhos para práticas mais dialógicas e emancipadoras.

Logo, a aplicação da estratégia *Fishbowl* busca ressignificar as práticas pedagógicas cotidianas, promovendo discussões que articulem o ensino da língua inglesa com temas de relevância social, tais como saúde mental, igualdade de gênero e diversidade corporal. O foco passa a ser o processo de ensino-aprendizagem como experiência viva e situada, em que os estudantes não apenas

controle. Incluem tanto dimensões materiais (espaços físicos, agrupamentos, visibilidade, arranjos arquitetônicos) quanto simbólicas (valores, discursos, normas e práticas reguladoras) que, combinadas, moldam as possibilidades de interação, de pertencimento e de desenvolvimento dos sujeitos (Tanzi Neto, 2016).

aprendem, mas também produzem saberes, constroem sentidos e se posicionam criticamente no mundo.

Posto isso, o objetivo deste trabalho é compreender o potencial da estratégia de discussão *Fishbowl* como ferramenta pedagógica transformadora nas aulas de Língua Inglesa no ensino médio. Para tanto, os objetivos específicos incluem:

a) analisar duas experiências de aplicação da estratégia *Fishbowl* em turmas do ensino médio, com foco nas temáticas de saúde mental e diversidade corporal;

b) investigar os efeitos da metodologia *Fishbowl* na participação, engajamento e expressão dos estudantes durante as aulas;

c) refletir sobre as contribuições dessa abordagem para a construção de um espaço educacional propício ao desenvolvimento da criticidade e da participação democrática.

Diante do exposto na introdução, em que se discutiu a necessidade de superar práticas pedagógicas tradicionais e ressignificar a Arquitetônica Social Escolar, a próxima seção aprofunda a fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa. Nela, são apresentadas as contribuições da TSHC e o diálogo com autores que servem de base para a problematização da educação bancária e a defesa de práticas emancipatórias. Em seguida, o capítulo se organiza em torno da descrição dos percursos metodológicos adotados, da análise e discussão das experiências com a estratégia *Fishbowl* em turmas do ensino médio e, por fim, das considerações finais, nas quais se refletem as implicações pedagógicas e sociais dessa metodologia.

2. AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL E A ESTRATÉGIA DE DISCUSSÃO *FISHBOWL*

A TSHC desenvolvida por Vygotsky (2007, 2009) oferece uma base sólida para repensar o processo de ensino-aprendizagem como uma construção coletiva e situada culturalmente. Para o autor, o desenvolvimento humano é fundamentalmente social: os

processos mentais superiores têm origem nas interações com os outros e são mediados por artefatos culturais (Cole, 1998). Assim, a escola não deve ser entendida como um espaço neutro, mas como um ambiente permeado por valores, crenças e relações de poder que influenciam diretamente a formação dos sujeitos.

Nesse sentido, a crítica marxista proposta por Allman (2007) torna-se relevante, ao afirmar que, ao não questionarmos as condições e relações postas, colaboramos com a reprodução de uma sociedade desigual. A autora propõe, portanto, que o papel da educação deve ser o de transformar a realidade em um processo que implica um constante movimento de reflexão e ação – a práxis – por parte dos educadores comprometidos com uma pedagogia emancipatória (Freire, 2021).

Conforme foi discutido na introdução, nossas instituições de ensino, no geral, ainda são fortemente marcadas pela educação bancária (Freire, 2021). Diante disso, para transgredirmos dentro do sistema educacional, é necessário repensarmos a Arquitetônica Social Escolar (Tanzi Neto, 2016, 2017, 2019); ou seja, é importante repensarmos esses espaços tradicionais de ensino-aprendizagem, compostos por seus artefatos de poder e controle constituídos sócio-histórico-culturalmente, para que possamos transformá-los segundo o que buscamos (Serafim; Diegues; Tanzi Neto, 2022).

A transgressão é discutida dentro do próprio sistema, uma vez que é impossível realizá-la fora dele; é nesse espaço que se encontram os limites e também as possibilidades de superação das práticas convencionais. Inspirada pela obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, de bell hooks (2017), que dialoga fortemente com os pressupostos freireanos, a noção de “transgredir” passa a ser compreendida como um movimento de transformação da prática docente, configurando-se como um processo contínuo de aprender a transgredir.

Na educação bancária, essas carteiras enfileiradas e as aulas hierarquizadas, centradas no professor e nos conteúdos sistematicamente impostos para que ele os transmita, por exemplo, buscam promover um apagamento dos estudantes enquanto

indivíduos em prol da homogeneização coletiva que mantém o *status quo* patriarcal, capitalista, branco. Desse modo, há a necessidade de intervenção nesse cenário para contribuir com a sua transformação. De acordo com Vygotsky (2007, p. 155-156), isso é importante, na medida que,

em função da constante mudança das condições históricas, que determinam em larga medida as oportunidades para experiência humana, não pode haver um esquema universal que represente adequadamente a relação dinâmica entre os aspectos internos e externos do desenvolvimento. Portanto, um sistema funcional de aprendizado de uma criança pode não ser idêntico ao de uma outra, embora possa haver semelhanças em certos estágios do desenvolvimento.

Assim, a educação bancária, além de contribuir para a manutenção do *status quo*, incentivando o desenvolvimento de seres humanos mais individualistas e competitivos (Serafim; Diegues; Tanzi Neto, 2022) e perpetuando o que a feminista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009) chama de *história única*, também pode causar frustração nos estudantes, pois os mesmos podem se encontrar em estágios de desenvolvimento diferentes, apesar de compartilharem a mesma sala de aula e serem tratados como uma massa homogênea.

Segundo Tanzi Neto (2019), nossas instituições de ensino são repletas de artefatos, produções verbo-visuais, que podem ser direcionados para influenciar nossas mentes e comportamentos, como cartazes com alguma ordem/orientação e normas sobre uniformização, proibindo a utilização de calça preta nas escolas estaduais. De acordo com o pesquisador, isso é perigoso, pois esses discursos tendem a destacar valores e práticas que “privilegiam sujeitos, suas formas de interação, suas vozes, suas posições sociais e suas identidades” (Tanzi Neto, 2019, p. 22, tradução nossa)⁵. Portanto, para se tornar um ambiente mais acolhedor e inclusivo,

⁵ “*privilege subjects, their forms of interaction, their voices, their social positions and their identities*” (Tanzi Neto, 2019, p. 19).

nossas instituições devem propiciar uma arquitetônica que também privilegie vozes, identidades e posições sociais (Tanzi Neto, 2019) frequentemente marginalizadas.

Tanzi Neto (2016, 2017, 2019) buscou compreender como as relações sociais e os artefatos constituem uma Arquitetônica Social Escolar e, assim, influenciam a formação da consciência dos membros e grupos envolvidos, baseando-se, principalmente, nos estudos de Vygotsky, Bakhtin e seu Círculo e Bernstein. Logo, é importante que haja uma discussão mais detalhada desse conceito desenvolvido pelo professor-pesquisador brasileiro.

Na introdução de *“Art and Answerability”* (Bakhtin, 1990), Holquist afirma que, para Bakhtin, filósofo russo e estudioso da linguagem, popular por seus estudos sobre gêneros do discurso e análise estilística e literária, arquitetônica é um termo que está sempre em movimento, ganhando novos significados dependendo dos contextos nos quais é invocado. O conceito aparece frequentemente associado a questões de construção, isto é, ao modo como algo é estruturado.

Bakhtin (1990) discute a arquitetônica considerando as relações entre os sujeitos vivos – “eu” e o “outro” – e o modo como os autores concebem a totalidade provisória de um texto a partir da articulação com seus heróis. Dessa maneira, também apoiado no materialismo marxista, o teórico demonstra preocupação com a noção de totalidade e com as interações entre as partes e o todo.

Além disso, Bakhtin (2006) valoriza a fala, destacando sua natureza social e seu caráter dialético em relação às condições de comunicação e, conseqüentemente, às estruturas sociais. Um ponto central de sua obra é a compreensão de que o signo é sempre vivo e mutável: jamais neutro, ele carrega um conteúdo ideológico marcado por situações sociais específicas. Assim, sua significação é necessariamente constituída sócio-histórico-culturalmente.

Nesse sentido, o autor afirma: “[t]udo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. Sem *signos* não existe *ideologia*” (Bakhtin, 2006, p. 29, grifos do autor). Como exemplo,

Bakhtin cita os artefatos foice e martelo, como emblema da União Soviética, e o pão e o vinho, como o corpo e o sangue de Cristo, os quais, não tivessem sido convertidos em signos ideológicos em processos sócio-histórico-culturais, seriam associados apenas às suas funções típicas de ferramentas de produção de trabalho ou produtos de consumo. Desse modo, para Bakhtin, “[o] domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*” (2006, p. 30, grifos do autor).

Já Daniels e Tse (2020) propuseram desenvolver e refinar uma teoria sobre os modos como os artefatos influenciam a atenção de grupos e indivíduos enquanto eles agem em contextos institucionais específicos. Para isso, apoiaram-se nos estudos do sociólogo britânico Basil Bernstein (1924-2000), voltados à sociologia da pedagogia e à transmissão cultural, bem como nos estudos de Vygotsky sobre a formação social da mente.

Ainda segundo Daniels e Tse (2020), a teoria vygotskyana influenciou o pensamento de Bernstein no que diz respeito ao papel das experiências sociais no desenvolvimento do pensamento. No entanto, os autores ressaltam que Vygotsky não se deteve em analisar de que maneira os sistemas sociais concretos afetam diretamente nossas funções psicológicas.

Por essa razão, Daniels e Tse (2020) defendem que a combinação dos aportes de Vygotsky e Bernstein pode oferecer uma base consistente para os estudos da mediação do pensamento e da ação humana, uma vez que o sociólogo britânico investigou “como as relações institucionais de poder e controle se traduzem em princípios de comunicação e como elas regulam diferencialmente as formas de consciência” (p. 3, tradução nossa)⁶. Essas estruturas institucionais, entendidas como produtos

⁶ “how institutional relations of power and control translate into principles of communication and how these differentially regulate forms of consciousness” (Daniels; Tse, 2020, p. 3).

culturais, atuam como mediadoras do comportamento humano. Assim, juntos, Bernstein e Vygotsky contribuem para compreender como o exterior molda o interior e como o interior, por sua vez, se revela e transforma o exterior.

Como exemplo de sistema social concreto, Daniels e Tse (2020) utilizam a escola para destacar que a divisão do conhecimento em disciplinas e a ênfase na aquisição de competências específicas colocam o professor em posição dominante e os estudantes em posição submissa. Esse controle relativamente forte busca manter a ordem característica da educação bancária (Freire, 2021). Para os autores, essa forma de discurso instrucional exerce funções reguladoras que moldam relações sociais mais assimétricas e hierárquicas.

Nesse sentido, para nos distanciarmos da educação bancária, precisamos de relações mais simétricas entre professores e estudantes e do reconhecimento de todas as vozes presentes em nossos contextos de atuação para propiciarmos oportunidades nas quais esses estudantes possam ser mais ativos na (des/co)construção do conhecimento. Além disso, em vez de trabalharmos focando apenas nos aspectos cognitivistas específicos de nossas disciplinas, precisamos reconhecer os entrelaçamentos entre os conhecimentos de áreas diversas, uma vez que tudo no mundo se encontra em relação dialética.

Para Vygotsky, os indivíduos se autoconstroem através de/com ferramentas e são, portanto, agentes ativos no desenvolvimento de sua própria criação emocional e cognitiva (Daniels; Tse, 2020). Sabendo que vivemos em sociedades com demasiada desigualdade socioeconômica e que “[f]ormas de pensar e sentir podem ser influenciadas e moldadas pela disponibilidade de artefatos culturais que podem ser produtos de atividades mediadas” (Daniels; Tse, 2020, p. 6, tradução nossa)⁷, é

⁷ “Ways of thinking and feeling may be influenced and shaped by the availability of cultural artefacts which may themselves be the products of mediated activity” (DANIELS; TSE, 2020, p. 6).

fundamental que lutemos pelo bem comum, pela qualidade da educação e de outros serviços públicos, pelas políticas de ações afirmativas e antirracistas etc., a fim de que todos os indivíduos possam engajar-se com artefatos que propiciem seu desenvolvimento em direção a uma melhor qualidade de vida e uma sociedade que prospere para todos.

Segundo Daniels e Tse (2020, p. 9, tradução nossa)⁸,

Diferentes estruturas sociais dão origem a diferentes modalidades de linguagem que possuem propriedades mediadoras especializadas. Elas surgiram e foram moldadas pelas circunstâncias sociais, culturais e históricas em que surgem as trocas interpessoais e, por sua vez, moldam os pensamentos e sentimentos, as identidades e aspirações de ação daqueles envolvidos em trocas interpessoais nesses contextos. Assim, as relações de poder e controle, que regulam o intercâmbio social, dão origem a princípios especializados de comunicação. Estes medeiam as relações sociais.

Assim, o conceito de Arquitetônica Social Escolar (Tanzi Neto, 2016, 2017, 2019), nos desafia a repensar nossos espaços escolares para que essas diferentes modalidades de linguagem trazidas pelas vozes dos nossos estudantes sejam acolhidas e entrelaçadas. Desse modo, ao conhecermos narrativas e perspectivas outras, podemos contemplar diversos modos de ser e existir e propiciar um ambiente seguro para a (co)criação de novas narrativas. Nesse contexto, a vida na escola e a vida fora da escola são tidas como partes de uma totalidade e, portanto, uma não pode ser compreendida sem a outra.

Para Tanzi Neto (2016), repensar tais espaços é fundamental para que tenhamos jovens que sejam futuros agentes transformadores da sociedade, criadores de novas realidades de

⁸ "Different social structures give rise to different modalities of language which have specialised mediational properties. They have arisen, have been shaped by, the social, cultural and historical circumstances in which interpersonal exchanges arise and they in turn shape the thoughts and feelings, the identities and aspirations for action of those engaged in interpersonal exchange in those contexts. Hence the relations of power and control, which regulate social interchange, give rise to specialised principles of communication. These mediate social relations" (Daniels; Tse, 2020, p. 9).

maneira crítica e responsável. Para isso, é necessário que eles estejam em um espaço que privilegie suas vozes, suas identidades multifacetadas, seus posicionamentos sociais, sua história e seus contextos diversos (ex.: família, comunidade). Considerando que o espaço escolar é um dos quais passamos grande parte de nossas vidas, uma arquitetura que não nos faça sentir acolhidos e seguros – seja como estudantes ou profissionais – pode nos moldar de modo prejudicial, fazendo com que nos sintamos reprimidos, desrespeitados e até mesmo ignorados, impedindo nosso desenvolvimento.

Diante disso, Tanzi Neto (2016, 2017, 2019) nos convida a refletir sobre as arquitetônicas que ocupamos em um sentido freireano de escuta e leitura de mundo. Para Freire (1989, p. 17), em “A Importância do Ato de Ler”,

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembléia [sic] popular - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los.

É nesse contexto que se insere a estratégia de discussão *Fishbowl*, proposta originalmente por Priles (1993), que propõe promover debates estruturados e participativos em sala de aula. Ela se destaca por estimular a escuta ativa, a argumentação respeitosa e a valorização de diferentes pontos de vista. Nessa dinâmica, os participantes são divididos em um grupo interno e outro externo. O grupo interno, que representa o *Fishbowl*, é composto por uma cadeira livre e um pequeno número de pessoas que se sentam em círculo para discutir um determinado tema.

Enquanto isso, o grupo externo forma um círculo maior ao redor e apenas observa a conversa, sem interferir. Caso alguém desse grupo deseje entrar na conversa, essa pessoa deve ocupar a cadeira livre e algum membro do grupo interno deve sair.

No âmbito da Arquitetônica Social Escolar (2016, 2017, 2019), ao enfraquecer controles hierárquicos, reconfigura-se a comunicação pedagógica e redistribui-se o poder. O *Fishbowl* rompe, então, com a lógica tradicional da aula expositiva, pois incentiva a escuta ativa, a pluralidade de vozes, o respeito às opiniões divergentes e a tomada de posição crítica. Ao colocar os estudantes no centro do debate, o *Fishbowl* permite que eles assumam diferentes papéis – debatedores, ouvintes ou orientadores – e se envolvam ativamente na construção do conhecimento (Priles, 1993, Zhang, 2013, Mucke, 2019).

Pelo prisma vygotskyano, os artefatos (ex.: cadeiras, regras do *Fishbowl*) funcionam como mediadores semióticos que reconfiguram a atividade mental e social. A “cadeira livre” é um artefato que convida à agência: ela cria um “gatilho de participação” que facilita a tomada de turno por parte de quem, em dinâmicas tradicionais, permaneceria no cinturão periférico.

Essa estratégia também se mostra especialmente vantajosa quando articulada a temas de relevância social, como saúde mental, igualdade de gênero e diversidade corporal. Tais temas ampliam a função da aula de língua inglesa para além do ensino da gramática ou do vocabulário, por exemplo, integrando aspectos formativos que contribuem para a constituição de sujeitos mais conscientes e críticos.

Portanto, compreende-se que transformar a prática pedagógica passa por questionar as estruturas postas, ressignificar os espaços escolares e adotar metodologias que coloquem os estudantes no centro do processo educativo. O *Fishbowl*, nesse sentido, surge como uma alternativa viável e potente para repensar as aulas de língua inglesa como espaços de diálogo, escuta e transformação social.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta os caminhos metodológicos trilhados ao longo da pesquisa, a partir da perspectiva do relato de experiências, compreendido aqui como uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e reflexivo (Creswell; Creswell, 2023). A opção por relatar experiências docentes vividas em sala de aula está ancorada na necessidade de valorizar o saber da prática, compreendendo que a sala de aula é também espaço de pesquisa, de produção de conhecimento e de transformação. O relato de experiências, portanto, é aqui concebido como ferramenta metodológica potente, capaz de articular a prática docente reflexiva à produção de conhecimento crítico sobre a escola.

Esta pesquisa foi desenvolvida com duas turmas do ensino médio de diferentes escolas públicas estaduais do Espírito Santo. A professora-pesquisadora tirou fotografias e registrou suas impressões sobre o *Fishbowl* em seu bloco de notas do celular após as atividades.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Nesta seção, são apresentados os dados das duas experiências com a estratégia de discussão *Fishbowl* em duas turmas do ensino médio.

4.1 Experiência 1 – *Fishbowl* com a turma da 3ª série

Na 3ª série, o *Fishbowl* (Figura 1) estruturou-se em torno dos temas “*Every body is beautiful*” e “*Social media and body image*”, vinculados à unidade “*Every body is different*” do livro *English Vibes* (Franco; Tavares, 2020). O debate, ocorrido em 2024, revelou o potencial da metodologia para romper com práticas transmissivas e instaurar um espaço de diálogo e colaboração, uma vez que, ao reorganizar os lugares em círculos concêntricos, a aula deixou de

reproduzir a verticalidade típica das carteiras enfileiradas e passou a favorecer relações horizontais de participação.

Figura 1. *Fishbowl “Every body is beautiful”.*



Fonte: Coletânea de práticas da educação em tempo integral
(Espírito Santo, 2024a).

A escolha dos temas “*Every body is beautiful*” e “*Social media and body image*” mostrou-se particularmente potente, por estabelecer uma ponte entre os conteúdos já estudados sobre saúde⁹ e questões contemporâneas de relevância social, principalmente, para os adolescentes, tais como distúrbios alimentares, autoestima, imagem corporal e o uso de redes sociais. Nesse contexto, a metodologia *Fishbowl* funcionou como catalisadora de reflexões críticas e vivências significativas, ressignificando a prática docente e o espaço da aula de língua inglesa.

⁹ Essa turma fazia parte do itinerário formativo “O esporte, a ciência e suas linguagens” (Espírito Santo, 2024b).

Esse processo dialoga com a crítica de Allman (2007) à função reprodutivista da escola, uma vez que possibilitou a emergência da práxis enquanto articulação entre ação e reflexão. Os estudantes puderam assumir papéis ativos, partilhando experiências e construindo sentidos coletivos relacionados à diversidade corporal e aos impactos das redes sociais.

Do ponto de vista do ensino da língua, a experiência revelou uma mobilização espontânea e fluida de diferentes linguagens pelos estudantes. O uso articulado do inglês, do português e de gestos demonstrou não só a flexibilidade linguística dos participantes, mas também sua disposição em garantir a compreensão mútua e a inclusão de todos no debate. Observou-se que os estudantes traduziam falas de colegas, combinavam idiomas e auxiliavam uns aos outros na construção dos enunciados – atitudes que sinalizam um processo de aprendizagem colaborativo e ativo, centrado nos sujeitos.

A pluralidade de linguagens mobilizadas – inglês, português, gestos e traduções colaborativas – reforçou a ideia bakhtiniana de que o signo é sempre social e ideológico (Bakhtin, 2006), nunca neutro, mas constituído em contextos sócio-histórico-culturais. Essa multiplicidade de vozes e repertórios, longe de comprometer o processo de ensino-aprendizagem, favoreceu a inclusão e o pertencimento, reafirmando a importância de uma Arquitetônica Social Escolar que acolha identidades diversas (Tanzi Neto, 2019).

Em relação ao engajamento e à participação, foi possível perceber uma intensificação da escuta ativa e da expressão genuína. Os estudantes demonstraram envolvimento emocional com os temas, respeitaram o tempo e a fala dos colegas e contribuíram com experiências, conselhos e percepções pessoais. Essa postura favoreceu um ambiente de acolhimento, onde o respeito à diferença e à vulnerabilidade foi constantemente valorizado. Tal ambiente, por sua vez, criou condições favoráveis para que o tema da diversidade corporal fosse discutido com seriedade, criticidade e respeito.

A partir dessa experiência, torna-se possível afirmar que a estratégia *Fishbowl*, ao promover uma reorganização simbólica e

física da sala, colabora efetivamente para a quebra da lógica vertical e transmissiva da educação tradicional. Em vez de serem meros receptores de conteúdo, os estudantes assumem responsabilidade por sua aprendizagem, participando ativamente da construção coletiva do saber. A professora-pesquisadora, nesse processo, deslocou-se do papel central para uma posição de orientação e escuta, observando como as relações de ensino-aprendizagem se transformavam diante de uma metodologia que favorece o diálogo.

Nesse sentido, a experiência evidenciou um movimento de *coletividade* (Stetsenko, 2022), na medida em que cada estudante pôde se constituir em diálogo com o coletivo, construindo conhecimento de forma compartilhada e ampliando a criticidade. Assim, o *Fishbowl*, mais do que uma estratégia de discussão, configurou-se como prática pedagógica emancipatória, promotora da humanização das relações escolares.

4.2 Experiência 2: *Fishbowl* com a turma da 1ª série

Na 1ª série do ensino médio, a estratégia foi articulada à metodologia ativa de rotação por estações, culminando em um *Fishbowl* realizado por ocasião do *International Women's Day* (Figura 2), em 2025. O principal objetivo da atividade foi criar um ambiente acolhedor, seguro e propício ao diálogo respeitoso e reflexivo sobre temáticas sensíveis e urgentes, como o machismo, as diferentes formas de violência contra mulheres e meninas e os desafios enfrentados na construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Nesse contexto, o debate materializou o sentido de transgressão defendido por hooks (2017), ao instaurar um espaço de fala e escuta de narrativas frequentemente silenciadas no cotidiano escolar.

Figura 2. *Fishbowl de International Women's Day.*



Fonte: Serafim (2025) para esta pesquisa.

Ainda que o uso do inglês tenha se restringido majoritariamente à leitura dos *Protest Posters* construídos pelos grupos na rotação por estações, esse elemento simbólico mostrou-se suficiente para manter o vínculo com os objetivos linguísticos da disciplina, ao mesmo tempo em que se priorizou a profundidade do debate e a escuta ativa dos estudantes. A opção por flexibilizar o uso da língua, permitindo que se expressassem em português, foi fundamental para que os assuntos sensíveis e complexos tratados fossem abordados de forma aprofundada e significativa. Tal escolha evidencia, à luz de Vygotsky (2009), que não há um esquema universal de desenvolvimento, mas trajetórias singulares que se constroem em interação, de modo situado e mediado socialmente. Portanto, é legítimo priorizar, diante de temas sensíveis, a inteligibilidade recíproca e a segurança entre os estudantes.

Ao respeitar essas singularidades e possibilitar a construção coletiva de sentidos, a prática docente rompeu com o entrelaçamento da educação bancária (Freire, 2021), que tende a homogeneizar os sujeitos e silenciar suas experiências, instaurando em seu lugar relações horizontais que reconhecem a pluralidade das vozes presentes na sala. Nesse mesmo movimento, a flexibilização da língua também ressignifica a Arquitetônica Social

Escolar (Tanzi Neto, 2016, 2017, 2019), ao deslocar o foco do controle linguístico para a valorização da diversidade de perspectivas, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo crítico e acolhedor.

O entusiasmo dos estudantes para participar do círculo interno evidenciou o potencial da metodologia *Fishbowl* em gerar engajamento e envolvimento genuínos. Ao contrário do modelo tradicional, em que poucos participam e muitos apenas ouvem, a dinâmica circular incentivou o movimento, a escuta atenta e o desejo de compartilhar sua mensagem – sobretudo quando os temas abordados diziam respeito à vivência cotidiana e às realidades enfrentadas por meninas e mulheres.

Observou-se também que o ambiente criado por essa metodologia era acolhedor e respeitoso, propício para a partilha de histórias pessoais e a escuta de relatos muitas vezes marcados pela dor, mas também pela resistência. A experiência possibilitou um raro e potente diálogo entre meninos e meninas, que, ao expor diferentes pontos de vista e vivências, promoveram uma construção coletiva de conhecimento pautada na empatia, na conscientização e na corresponsabilidade pela transformação social.

A experiência também demonstrou o enfrentamento ao risco do que Adichie (2009) denomina “história única”, ao possibilitar a emergência de múltiplas narrativas e perspectivas sobre as vivências de meninas e mulheres. O diálogo entre estudantes de diferentes gêneros, construído em clima de respeito e empatia, evidenciou o caráter emancipatório do *Fishbowl* ao promover consciência crítica e engajamento social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida com a estratégia de discussão *Fishbowl* revelou-se uma potente ferramenta pedagógica para a transformação do contexto das aulas de língua inglesa no ensino médio. Ao longo das vivências analisadas, constatou-se que essa metodologia promove não apenas um deslocamento físico dos

corpos no espaço da sala de aula, mas, sobretudo, um deslocamento simbólico e estrutural na dinâmica pedagógica, contribuindo significativamente para a construção de um ambiente educativo mais acolhedor, crítico e democrático. Além disso, a articulação entre o ensino da língua inglesa e a discussão de problemas sociais mostrou-se não apenas viável, mas fundamental – reafirmando o compromisso da escola com uma formação integral, ética e socialmente engajada de seus estudantes.

Nesse sentido, a primeira pergunta desta investigação buscava compreender como o *Fishbowl* pode ser aplicado em turmas do ensino médio e quais os efeitos dessa estratégia sobre a participação e o engajamento dos estudantes. As análises demonstraram que a reorganização física e simbólica da sala – por meio dos círculos concêntricos e da cadeira livre – quebrou a lógica da aula tradicional e gerou novas formas de engajamento. Os estudantes se mostraram mais dispostos a compartilhar experiências, dialogar com seus pares e escutar com atenção, o que indica que a estratégia contribuiu para democratizar a fala e ampliar a corresponsabilidade no processo de aprendizagem.

Avançando para a segunda pergunta, que buscava investigar de que maneira o *Fishbowl* favorece a expressão dos estudantes em temas socialmente relevantes e sensíveis, os dados revelaram que a metodologia criou condições para a emergência de múltiplas narrativas e perspectivas sobre diversidade corporal, saúde mental e igualdade de gênero. A pluralidade de vozes legitimadas no espaço dialógico possibilitou que estudantes compartilhassem vivências pessoais e refletissem criticamente sobre problemáticas contemporâneas, ressignificando a prática pedagógica como espaço de resistência e transformação social.

Por fim, a terceira pergunta questionava em que medida o *Fishbowl* pode articular o ensino de língua inglesa ao exercício da cidadania crítica. A pesquisa mostrou que a alternância de códigos – inglês, português, gestos – reforçou a ideia de que a aprendizagem de línguas não pode ser apartada da vida social. Ao contrário, o *Fishbowl* mostrou-se capaz de promover

simultaneamente o desenvolvimento de habilidades linguísticas e o engajamento crítico em questões de relevância social, levando a disciplina para além da dimensão instrumental.

Diante dessas constatações, é possível afirmar que a prática do *Fishbowl* pode propiciar a superação da educação bancária (Freire, 2021) e favorecer a ressignificação da Arquitetônica Social Escolar (Tanzi Neto, 2016, 2017, 2019), ao estimular a horizontalização das relações, a valorização das diversas vozes e a participação ativa dos estudantes. Os círculos de diálogo criados por essa estratégia e o comprometimento das turmas possibilitaram a emergência de múltiplas narrativas, experiências e pontos de vista, criando condições para a discussão de problemas urgentes, sem que se perdesse o cuidado com a manutenção de um ambiente seguro, respeitoso e inclusivo.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. TED Talk, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ng_ozadichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em: 01 mar. 2025.
- ALLMAN, P. **On Marx**: An introduction to the revolutionary intellect of Karl Marx. Brill, 2007.
- BAKHTIN, M. M. **Art and answerability**: Early philosophical essays. Editado por Michael Holquist e Vadim Liapunov. Traduzido e notas por Vadim Liapunov. Tradução complementar por Kenneth Brostrom. University of Texas Press, 1990.
- COLE, M. **Cultural Psychology**: A Once and Future Discipline. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.
- COLE, M. Remembering history in sociocultural research. **Human Development**, v. 44, n. 2/3, p. 166–169, 2001.
- CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Research Design**: qualitative, quantitative and mixed method approaches. 6. ed. California: SAGE, 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. **Coletânea de práticas da educação em tempo integral** [livro eletrônico] / Organizadores: Andréa Guzzo Pereira, Carolinne Quintanilha Ornellas, Mayara Lima Candido, Wanessa Coelho; Badke, Vitor Amorim de Angelo. Vitória, ES: GETI/SEEB/SEDU, 2024a.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações Curriculares 2024: Ensino Médio**. Vitória, 2024b. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/orientacoescurriculares2024/> Acesso em: 23 ago. 2025.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Marx & Engels Collected Works Vol 25: Anti-Duhring, Dialectics of Nature**. New York: International Publishers. 1987.

MUCKE, Johanna et al. Swimming against the stream: the fishbowl discussion method as an interactive tool for medical conferences: experiences from the 11th European Lupus Meeting. **Annals of the Rheumatic Diseases**, v. 78, n. 5, p. 713-714, 2019.

PRILES, M. A. The fishbowl discussion: A strategy for large honors classes. **English Journal**, v. 82, n. 6, p. 49-50, 1993.

SERAFIM, V. F.; DIEGUES, U. C. C.; TANZI NETO, A. Ensino de inglês e educação híbrida: uma proposta de rotação por estações no 6º ano do ensino fundamental. *In*: RIBEIRO, F. (Org.) **Práticas de Ensino de Inglês**. v. 3. Editora: Pedro & João Editores, 2022.

TANZI NETO, A. **Arquitetônica social escolar**: um estudo sócio, histórico e cultural sobre as relações de poder e controle nos espaços, artefatos e discursos. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

TANZI NETO, A. Arquitetônica social escolar: Vygotsky, Bakhtin e Bernstein: espaços, discursos, artefatos e suas relações de poder e controle. **Campinas, SP: Pontes Editores**, 2017.

TANZI NETO, A. Verbal-Visual Mediation: cultural artifacts of power and control for studies of school context in Applied Linguistics research. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, n. 3, 2019.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (COLE, M. et al. Orgs.) 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ZHANG, M. Fishbowl to Roundtable Discussions. **College Teaching**, v. 61, n. 1, p. 39-39, 2013.

CAPÍTULO 09

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: DESAFIO OU POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES MAIS CRÍTICOS?

Paulo Botelho Casotte
Mychael Douglas Souza de Almeida
Grassinete C. de Albuquerque Oliveira

PRIMEIRAS PALAVRAS EM TEMPOS DE IA...

Vivemos em um cenário educacional profundamente impactado pela transformação digital. A presença das TD's (Tecnologias Digitais) no cotidiano escolar já não se limita ao uso de plataformas tradicionais: com o avanço da inteligência artificial generativa, ferramentas como o ChatGPT passaram a ser amplamente utilizadas por alunos, inclusive em tarefas escolares que exigem habilidades complexas, como a produção escrita.

Este capítulo nasce como desdobramento de uma inquietação surgida nas discussões do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino – ELLAE e na disciplina Educação e Linguagens, ofertada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC), sobre o uso da Inteligência Artificial como simples mecanismo de copia e cola (famoso plágio), especialmente na educação básica, mas não apenas nela, sem que ocorra a criticidade necessária sobre essa ferramenta na produção de textos. O copiar e colar, ação aparentemente comum nas discussões entre pares na educação, é argumentado por Trigueiro (2025, p. 1) como o fato das questões que envolvem o ensino-aprendizado na escola terem sido construídas sobre cópias: repetir do quadro, decorar para prova, reproduzir o que está no livro didático. Para o autor, a IA apenas

industrializou a mecanização, de modo que o choque se dá não com a cola, mas com o espelho da escola ver sua própria caricatura, “uma coreografia de cópia e repetição travestida de aprendizado”.

Enquanto docentes da educação básica, tecnológica e superior, concordamos com Trigueiro (2025) por percebermos em nossa prática diária que os discentes, ao invés de se apropriarem criticamente dessas ferramentas, apenas copiam as respostas geradas por elas, sem buscar reelaborar ou interagir com os conteúdos. E, nesse cenário, embora os professores estejam cientes dessa realidade, muitos adotam uma postura de proibição ou evitamento do tema, o que se mostra ineficaz, visto que o uso das IAs como copia e cola continua ocorrendo de forma velada.

Importante destacar que, quando falamos em práticas discursivas mediadas por tecnologias, não podemos perder de vista que todo uso da linguagem, enquanto prática social, dá-se por meio de enunciados concretos, situados sócio-histórico-culturalmente e organizados segundo os gêneros do discurso (Bakhtin, 2016). Essa perspectiva permite compreender que o letramento, mesmo em ambientes digitais mediados por IA, não se resume a habilidades técnicas ou à decodificação textual, mas é, antes de tudo, uma forma de participação discursiva ativa, situada e responsiva.

Diante disso, emerge a seguinte questão: o que significa “letramento” na era da inteligência artificial? A compreensão do letramento, nesse contexto, precisa ir além da decodificação de textos. Brian Street (1984) define letramento como prática social, enquanto Angela Kleiman (2005) entende-o como práticas contextualizadas de leitura e escrita. Isso permite argumentar que, mesmo com a IA, o letramento não é uma habilidade técnica isolada, mas uma forma ativa, situada e responsiva de participação discursiva, que se manifesta nas interações cotidianas e na construção de sentidos sociais.

Nesse panorama, ganha força a proposta desenvolvida por um grupo de pesquisadores internacionais em educação linguística, o New London Group que, em 1996, publicou o manifesto

denominado pedagogia dos multiletramentos. Para o NLG (1996), fazia-se necessário pensar em uma pedagogia que tentasse explicar o que era importante estudar diante das abordagens tradicionais de leitura e escrita, complementando-as com outros modos de construir significados em ambientes de comunicação contemporâneos. Com essa perspectiva, a pedagogia dos multiletramentos propunha uma redefinição de textos e práticas, movendo-se do campo do letramento (singular) para letramentos (plural), a fim de “reconhecer as múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 19).

No Brasil, a pedagogia dos multiletramentos foi amplamente desenvolvida pela pesquisadora Roxane Rojo, ao destacar que os multiletramentos atuam como práticas sociais de leitura e escrita que envolvem múltiplas linguagens, mídias e culturas. Para a autora, trabalhar com multiletramentos não significa apenas utilizar tecnologias digitais, mas sim promover uma pedagogia que “parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolva agência” (Rojo, 2012, p. 9). Essa abordagem encontra eco em Silva (2011), que destaca que os multiletramentos “implicam o reconhecimento da pluralidade de linguagens, gêneros e práticas culturais que os alunos já dominam em seus cotidianos” (Silva, 2011, p. 98).

Rojo (2012) também destaca que os multiletramentos requerem uma nova ética e novas estéticas, baseadas na valorização da diversidade e na capacidade de análise crítica. Isso significa ensinar os estudantes não apenas a consumir textos digitais, mas a compreendê-los em sua complexidade, refletindo sobre seus efeitos de sentido, suas intenções e os valores que transmitem.

Além disso, os multiletramentos exigem que se reconheça a diversidade de práticas discursivas e culturais dos alunos, considerando que “não basta dominar a norma culta, é preciso transitar por diferentes linguagens e sistemas semióticos” (Rojo,

2013, p. 47). Como reforça Silva (2011), a escola precisa considerar que o aluno não é um sujeito neutro, mas atravessado por múltiplas formas de letramento, muitas das quais adquiridas fora do espaço escolar.

Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo discutir em que medida a inteligência artificial pode ser um desafio ou uma possibilidade para a formação de leitores e escritores críticos na educação básica. A relevância desse debate está em compreender como reconfigurar as práticas pedagógicas frente a um novo ecossistema digital que desafia a noção tradicional de autoria, leitura e ensino.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E AUTORIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Ao observar o uso da inteligência artificial em sala de aula, nota-se um padrão: muitos alunos substituem o esforço de elaboração própria pela reprodução de conteúdos gerados automaticamente. A escrita, nesse cenário, passa a ser uma prática de delegação, e não de construção.

Essa realidade nos leva a revisitar o conceito de autoria. Bakhtin (2003) já nos alertava que “a palavra é sempre a palavra de alguém”, e, portanto, mesmo os textos gerados por IA carregam intencionalidades, valores e vozes sociais; não são neutros. Nesse sentido, a pedagogia que deseja formar sujeitos críticos não pode ignorar isso.

Considerar o enunciado como unidade fundamental da comunicação discursiva é também reconhecer que não há neutralidade na linguagem. Todo enunciado, como afirma Bakhtin (2016), é uma resposta a outros enunciados e carrega consigo relações dialógicas, mesmo quando o interlocutor não está presente fisicamente, ou seja, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2016, p. 26). Dessa forma, a suposta objetividade dos textos gerados por IA se desfaz quando observamos que até mesmo esses discursos

simulam um destinatário, um tom, uma intenção, uma voz — ainda que artificial.

Além disso, o uso indiscriminado dessas tecnologias nos desafia a criar situações didáticas que favoreçam o engajamento dos alunos com o texto e com o processo de escrita. Nesse sentido, é urgente deslocar o foco do produto para o percurso da autoria: como esse texto foi construído? Quais escolhas linguísticas foram feitas? De que forma o aluno se posiciona frente ao tema? Como sua voz está presente — ou silenciada?

Esse trabalho requer a adoção de uma perspectiva dialógica da linguagem, como propõe Bakhtin (2016), e encontra respaldo na Linguística Aplicada crítica, especialmente na proposta de Moita Lopes (2006), para quem toda prática de linguagem está atravessada por relações de poder, identidades e resistências, ou seja, ensinar a escrever, hoje, não é apenas ensinar a organizar frases, mas possibilitar que o aluno se enxergue como autor crítico em um mundo saturado de discursos prontos.

Complementando essa visão, Cosson (2021) destaca que o ensino da autoria, especialmente no campo da literatura e da escrita, não pode ignorar a mediação tecnológica. Para o autor, “a autoria contemporânea está marcada por uma multiplicidade de vozes que se cruzam em ambientes digitais e exigem do educador um olhar sensível às práticas sociais de leitura e produção que emergem nesse novo cenário” (Cosson, 2021, p. 102).

É válido salientar que o surgimento de novas tecnologias sobre a língua na história da humanidade sempre impôs desafios no processo de assimilação e utilização benéfica destas pelos seres humanos, como por exemplo, o surgimento da escrita e a produção de livros que levaram alguns pensadores da época a temer sobre declínio da memorização e o empobrecimento da discussão. De modo semelhante, as invenções do telégrafo, do cartão postal, do telefone, das histórias em quadrinho, da televisão, do CD e do celular, por exemplo, ampliaram os questionamentos a respeito de possíveis prejuízos na inteligência ou problemas de comportamento social diversos (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016).

Com a Inteligência Artificial não seria diferente, uma vez que paira no ar um clima ameaçador de substituição de postos de trabalhos, uma visão apocalíptica de uma dominação das máquinas inteligentes sobre a humanidade como se a IA surgisse para substituir o ser humano. E na ambiência educacional o receio recai na figura do estudante em perder sua autonomia diante das produções propostas pelos professores nas diversas áreas do conhecimento.

Todavia, a questão não é apenas o aluno que se faz dependente da IA, mas também o professor que não sabe utilizá-la como ferramenta potencializadora/facilitadora de ensino-aprendizagem. É comum ouvir nas reuniões de professores alguns dos seguintes questionamentos: “mas vocês não acham que nossos alunos não fazem as atividades no ChatGPT?”; “eu não sei nem como manusear essas ferramentas da IA”; “os nossos alunos sabem mais do que nós como utilizar as IAs e nós não temos como saber sempre o que foi produzido pelo aluno ou pela IA”; “precisamos de uma formação sobre como utilizar as IAs e como identificá-las nos trabalhos dos nossos alunos”.

Empiricamente e a partir de leituras de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); Kalantzis e Cope (2025) e Boa Sorte (2024), percebe-se que a formação para os professores em tempos de inteligência artificial é mais do que necessária, pois, ao não ter o domínio sobre essas ferramentas, o professor na sala de aula navegará contra uma correnteza que provavelmente o arrastará. Em adição, ainda que estejamos contra a noção de binarismo presente na sociedade, quando se trata de educação, ele se faz mais presente porque, frequentemente, encontramos-nos na interface de duas possibilidades de trabalho: a do professor que conhece a IA e a utiliza como recurso facilitador no processo de ensino-aprendizagem, e a do que se torna refém, impedindo-se de potencializar o seu trabalho e o de seus estudantes.

Corroborando ao pensamento acima expresso, Carl Rogers (1971), teórico do campo da educação e da psicoterapia, antes mesmo do surgimento das IAs, defende uma abordagem do

professor em sala de aula que se configure numa aprendizagem centrada no aluno, a partir da qual apresenta que “enfrentamos, a meu ver, situação inteiramente nova em matéria de educação, cujo objetivo, se quisermos sobreviver, é o de **facilitar a mudança e a aprendizagem**” (Rogers, 1971, p. 104). Nenhum conhecimento é seguro e estático e, portanto, mutabilidade é a palavra que define o ser humano, o processo de ensino-aprendizagem e o próprio conhecimento em si e, a educação necessita acompanhar esse processo (Rogers, 1971).

Rogers (1971), ao apresentar essas ideias estava em um contexto estadunidense em que o ensino se centrava na superioridade do professor e seu saber que atuaria como depositário de conhecimento no aluno, este sendo um mero receptáculo. Em oposição a esse modelo, a abordagem humanista de Rogers (1971) defende um agir como professor facilitador de aprendizagem, sendo aquele que oferece condições para que o estudante aprenda por si mesmo a partir de suas necessidades, de suas provocações, de suas vontades. Tal ideia encontra coro junto aos autores Dudeney, Hockly e Pegrum, (2016), ao reforçarem os benefícios das tecnologias digitais na sala de aula como recurso complementar nas práticas pedagógicas centradas no aluno, a fim de que este esteja preparado para a vida social e profissional em um mundo imerso em tecnologias digitais.

Ora, não se pode simplesmente tornar-se alheio à realidade social que cerca o contexto educacional e apresentar ferramentas pedagógicas que não atendam às necessidades atuais. As IAs estão aí e os profissionais da educação precisam responder a elas perante os seus estudantes, utilizando-as como ferramentas promotoras de ensino-aprendizagem, isto é, o ensino precisa ser centrado no aluno e não nas IAs. Neste sentido, tanto o letramento impresso (leitura e escrita) quanto o letramento digital são fundamentais para compreendermos a nova ordem social, cultural, econômica e digital que vivemos na era da globalização.

Werneck (1992), a partir da obra “Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo” expõe que, muitas das vezes, nas escolas

brasileiras existe uma pedagogia do fingimento que se traduz no pouco trabalho ou pouco comprometimento na busca da promoção de ensino-aprendizagem dos estudantes. Ele critica a figura do professor que não se atualiza, finge ensinar e denuncia que se o professor finge que ensina, o aluno finge que aprende. Ainda que pese críticas, infelizmente, parte dos alunos não faz nenhum questionamento quanto à prática pseudopedagógica desse professor porque impera um certo comodismo, basilar ao esforço mínimo de uma nota que garanta a sua aprovação. De igual modo, atualiza-se essa perspectiva obscura para a sala de aula hoje, quando alguns professores não dominam as IAs e fingem que seus alunos não recorrem a elas na resolução das atividades propostas. O professor, numa perspectiva mais colaborativa, ao conhecer as IAs e utilizá-las em seu trabalho, pode facilitar o aprendizado dos estudantes e criar condições para que estes se tornem agentes da própria aprendizagem.

MULTILETRAMENTOS E AGÊNCIA CRÍTICA

O conceito de multiletramentos oferece um caminho promissor para lidar com os desafios contemporâneos da escrita escolar. Como já apresentado na introdução, Rojo (2012) propõe que o trabalho com múltiplas linguagens e mídias seja ancorado na valorização das culturas dos alunos e em uma pedagogia que promova agência crítica. Mas o que significa, na prática, promover essa agência?

Significa, por exemplo, abrir espaço para que os estudantes analisem criticamente os textos gerados por IA, investigando suas limitações, suas generalizações e seus possíveis vieses. Significa permitir que eles reelaborem esses textos com base em suas experiências, contextos e objetivos reais de comunicação. E significa também ensinar que a autoria não é apenas individual, mas coletiva, situada e dialógica.

Essa prática de análise crítica dialoga com o que Almeida (2020) chama de “agência comunicativa crítica”, ou seja, a

capacidade de o aluno perceber-se como participante ativo na produção de sentidos sociais. Para a autora, “a formação escolar que desconsidera os multiletramentos e as práticas mediadas digitalmente tende a reforçar desigualdades, ao invés de superá-las” (Almeida, 2020, p. 117). Ademais, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) defendem que os estudantes precisam de orientação para o exercício de letramento digital funcional e crítico, potencializando a capacidade criativa, evitando a dependência digital e, com isso, o atrofiamento criativo.

Nessa perspectiva, o papel do professor não é mais o de controlador da produção textual, mas o de mediador de sentidos, alguém que ajuda os alunos a interpretar, reconstruir e reimaginar os textos. Essa mudança exige formação docente contínua, mas também coragem para experimentar novas formas de ensinar.

Ao propor uma abordagem dialógica e crítica da linguagem, Bakhtin (2016) nos convida a enxergar o processo de compreensão como essencialmente responsivo. “A compreensão sempre é prenhe de resposta” (Bakhtin, 2016, p. 113), ou seja, compreender um texto — inclusive um texto gerado por IA — implica estabelecer com ele uma relação ativa, não passiva. Assim, formar leitores e escritores críticos é também criar condições para que os alunos assumam uma posição responsiva frente aos discursos que consomem e produzem, mesmo em ambientes digitais.

A Linguística Aplicada, neste ponto, contribui com ferramentas conceituais para que possamos compreender a sala de aula como um espaço de disputa de sentidos, onde a linguagem é vista como prática social e a educação como um processo de constituição de sujeitos. Como afirma Telma Gimenez (2011), ensinar língua (ou ensinar a escrever) é sempre ensinar a “negociar significados” — e isso vale, também, quando há uma máquina envolvida. O enunciado escolar, portanto, não é neutro. Como destaca Bakhtin, “os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais” (2016, p. 38), e é por meio deles que os estudantes constroem sentido, posição e autoria. Não se trata apenas de

produzir textos, mas de compreender os jogos de linguagem e poder em que esses textos estão imersos.

A proposta de agência crítica, no âmbito dos multiletramentos, ganha consistência quando confrontada com os argumentos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), que defendem a necessidade de preparar os estudantes não apenas para um letramento digital funcional, mas também crítico. Para os autores, limitar-se ao uso técnico das ferramentas digitais contribui para a criação de sujeitos dependentes da tecnologia, incapazes de questionar seus mecanismos e efeitos. Tal perspectiva confirma que a agência crítica não é apenas uma habilidade desejável, mas uma urgência pedagógica, sob pena de atrofiamento criativo e empobrecimento do pensamento reflexivo.

Nesse sentido, a análise crítica em relação aos textos gerados por Inteligência Artificial encontra respaldo nos letramentos digitais descritos por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), uma vez que esses textos não são neutros, mas atravessados por intencionalidades, escolhas linguísticas e vieses. Ao formar estudantes capazes de questionar e reelaborar esses discursos, promove-se uma aprendizagem ativa, situada e socialmente significativa.

Ademais, esses autores reforçam que o papel do professor precisa ser repensado: não se trata mais de controlar a produção textual, mas de orientar os alunos a exercerem criticidade diante dos discursos digitais. Esse posicionamento dialoga também com Kalantzis e Cope (2020), ao proporem o professor como uma espécie de designer de experiências de aprendizagem, e com Bakhtin (2016), ao compreender o ato de ler e escrever como essencialmente responsivo. Assim, os letramentos digitais só se tornam emancipatórios quando mediados por práticas que valorizem a agência crítica dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de linguagem e de transformação social.

Nessa mesma direção, Boa Sorte (2024) amplia a discussão ao afirmar que a presença da inteligência artificial na educação exige uma abordagem pedagógica que vá além da dimensão instrumental.

Para o autor, a IA deve ser compreendida como dispositivo que reconfigura práticas discursivas e desafia concepções tradicionais de autoria e de ensino, tornando indispensável que professores e alunos assumam posturas ativas e críticas diante de tais tecnologias. Ao propor que a escola reconheça o caráter híbrido da produção de sentidos — envolvendo simultaneamente ação humana e ação tecnológica —, Boa Sorte (2024) reforça que a criticidade precisa se articular à criatividade e à ética, evitando que a IA seja reduzida a mero suporte ou, em contraposição, transformada em substituto do pensamento humano.

Neste sentido, tais contribuições permitem sustentar a ideia de que a integração entre multiletramentos e agência crítica não é opcional, mas necessária à educação contemporânea. Nessa articulação, o uso da IA em sala de aula não deve ser encarado como uma ameaça à autoria, mas como oportunidade de redimensionar a prática pedagógica, desde que ancorada em princípios éticos, críticos e dialógicos, capazes de formar sujeitos responsivos, criativos e socialmente engajados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inteligência artificial generativa representa um ponto de inflexão para o ensino da leitura e da escrita. Longe de ser uma ameaça em si, ela pode se tornar uma aliada, desde que inserida em um contexto pedagógico que valorize a reflexão crítica, a autoria dialógica e o compromisso ético com a linguagem.

É fundamental, portanto, que as políticas curriculares incorporem diretrizes claras sobre o uso ético e crítico da IA na educação. Além disso, propõe-se a criação de espaços formativos interdisciplinares, nos quais professores, estudantes e técnicos possam dialogar sobre os usos possíveis e desejáveis das tecnologias emergentes.

Preservando a essência da experiência docente que originou esta reflexão — ou seja, o desconforto com o uso passivo da IA pelos alunos —, defendo aqui que a solução não está na negação da

tecnologia, mas em sua apropriação crítica. Isso porque formar leitores e escritores críticos hoje é também formar sujeitos capazes de dialogar com máquinas, interpretar algoritmos, desconfiar de respostas prontas e (re)construir sentidos. Essa é a nossa tarefa: ética, estética e, acima de tudo, pedagógica.

Nessa linha, Goulart e Alves (2021) propõem que os espaços escolares sejam compreendidos como ecossistemas de linguagem, onde múltiplas vozes, incluindo as tecnológicas, precisam ser ressignificadas pedagogicamente. “O desafio é ensinar o aluno a fazer a travessia entre os discursos do cotidiano digital e as práticas escolares de leitura e escrita crítica” (Goulart; Alves, 2021, p. 66).

Como propõe Paulo Freire (1996), ensinar exige consciência do inacabamento e compromisso com a formação de sujeitos capazes de ler criticamente o mundo — e hoje, também os algoritmos que o configuram.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. E. de. Multiletramentos e práticas pedagógicas críticas. In: OLIVEIRA, M. R. F. et al. **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. Curitiba: CRV, 2020.
- BOA SORTE, Paulo. **Inteligência artificial, linguagens e educação**. Aracaju: EDIFS, 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- . **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- COSSON, R. Letramento literário na era digital. In: OLIVEIRA, M. R. F. et al. **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. Curitiba: CRV, 2021.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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

GIMENEZ, T. N. Letramentos críticos e formação de professores. In: SIGNORINI, Inês; LEAL, G. (Orgs.). **Letramentos e formação de professores**: práticas socioculturais e saberes docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

GOULART, C. L.; ALVES, L. P. Multiletramentos para uma prática inovadora na escola contemporânea. In: OLIVEIRA, M. R. F. et al. **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. Curitiba: CRV, 2021.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de sala de aula**. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Letramento e diversidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacy in the time of Artificial Intelligence**. Disponível em: <https://osf.io/preprints/edaxiv/es5kb>. Acesso: 26 mar. 2025.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

ROJO, R. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TRIGUEIRO, Fred. Educação em tempos de IA: do copiar e colar ao pensar e criar. **Valor Econômico**. Disponível em: <https://>

valor.globo.com/opiniaao/artigo/educacao-em-tempos-de-ia-do-copiar-e-colar-ao-pensar-e-criar.ghtml. Acesso: 16 set. 2025.

WERNECK, H. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

CAPÍTULO 10

EXPLORANDO O WORDWALL NO ENSINO DE ESPANHOL: INCLUSÃO E APRENDIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL/SEE/AC

Sandressa dos Santos Silva

INTRODUÇÃO

O ensino de língua espanhola para alunos com deficiência intelectual apresenta desafios singulares que demandam uma abordagem pedagógica diferenciada e sensível. Para além das dificuldades inerentes ao aprendizado de um novo idioma, como a assimilação de vocabulário, estruturas gramaticais e pronúncia, educadores se deparam com as necessidades específicas desses estudantes, que podem envolver ritmos de aprendizagem distintos, dificuldades de abstração, processamento de informações e memória. Superar essas barreiras exige a adaptação de metodologias, a utilização de recursos visuais e sensoriais, a simplificação de conteúdos e a criação de um ambiente de aprendizado acolhedor e estimulante, que valorize o progresso individual de alunos com limitações cognitivas.

Um dos principais desafios reside na necessidade de adaptar o ritmo e a complexidade do ensino. Segundo Santos e Martins (2015),

Na escola atual, as práticas devem atender à diversidade da turma, independentemente da existência de alunos com deficiência ou não. Daí os procedimentos pedagógicos precisam ter um caráter flexível, diversificado, que envolvam todos os alunos da sala de aula, sem exceção (Santos; Martins, 2015, p. 396).

Tal abordagem reflete um compromisso com a equidade e a inclusão, promovendo uma educação que valorize as diferenças

individuais e ofereça oportunidades iguais para todos os estudantes. Essa perspectiva também incentiva os educadores a inovarem e adaptarem suas práticas, garantindo que nenhum aluno seja excluído ou deixado para trás. Independentemente de haver alunos com deficiência, o objetivo é criar um ambiente de aprendizado que seja acessível e significativo para todos. Isso exige que os métodos e estratégias pedagógicas sejam flexíveis e diversificados, permitindo que cada aluno participe ativamente e se sinta incluído.

No contexto atual da educação básica brasileira, a presença de alunos com deficiência intelectual nas salas de aula tem se tornado mais frequente, impulsionada pelas políticas públicas de inclusão escolar. No entanto, a efetiva implementação da educação inclusiva ainda esbarra em desafios significativos, como a falta de formação específica dos professores, a escassez de recursos didáticos adaptados e a ausência de apoio pedagógico especializado. Embora os marcos legais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promovam a matrícula de todos os alunos em classes comuns, é necessário garantir que essa inclusão seja qualitativa, e não apenas quantitativa. Isso implica em transformar as práticas escolares para atender às necessidades desses estudantes com dignidade e efetividade.

Além disso, é fundamental reconhecer que a deficiência intelectual não deve ser vista como um impedimento à aprendizagem, mas sim como uma condição que requer abordagens pedagógicas diferenciadas e humanizadas. A valorização do potencial de cada aluno, respeitando suas limitações sem ignorar suas possibilidades, deve guiar a ação educativa. O fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores regulares, profissionais de apoio e famílias é crucial para construir percursos educacionais que sejam realmente inclusivos. Assim, a escola básica pode cumprir seu papel social de garantir o direito à educação a todos, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência intelectual em todos os aspectos: cognitivo, afetivo e social.

É essencial que os educadores invistam no **desenvolvimento contínuo de suas competências** em educação especial e metodologias inclusivas. Cursos, *workshops* e trocas de experiências entre pares podem equipar os professores com as ferramentas e estratégias necessárias para lidar com os desafios complexos que surgem no ensino de línguas para alunos com deficiência intelectual. Essa capacitação não só aprimora a qualidade do ensino, mas também **qualifica o educador**, tornando-o mais confiante e eficaz na promoção de um aprendizado significativo e acessível para todos os estudantes, independentemente de suas particularidades.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E O PAPEL DOS JOGOS DIGITAIS

Enquanto a maioria dos materiais didáticos de espanhol é concebida para aprendizes neurotípicos, alunos com deficiência intelectual podem necessitar de uma progressão mais lenta, com a introdução gradual de novos conceitos e a repetição constante para a consolidação do aprendizado. A abstração inerente à gramática e às nuances da língua pode ser particularmente desafiadora, exigindo a utilização de exemplos concretos, recursos visuais como imagens e objetos, e atividades práticas que tornem o aprendizado mais tangível e significativo. A paciência e a flexibilidade do educador tornam-se, portanto, ferramentas pedagógicas essenciais para acompanhar o desenvolvimento individual de cada aluno.

Outro aspecto crucial é a criação de um ambiente de aprendizado inclusivo e motivador. A autoestima e a confiança são pilares fundamentais para o sucesso de qualquer estudante, mas se tornam ainda mais relevantes para alunos com deficiência intelectual, que podem ter vivenciado experiências prévias de frustração ou exclusão. Estratégias que valorizem o progresso individual, celebrem as pequenas conquistas e promovam a interação social positiva são essenciais. A utilização de jogos educativos adaptados, atividades lúdicas e recursos

multissensoriais pode aumentar o engajamento e tornar o aprendizado do espanhol uma experiência prazerosa e acessível, rompendo barreiras e abrindo portas para a comunicação e a compreensão cultural.

Além disso, a inclusão digital desempenha um papel fundamental ao proporcionar o acesso às ferramentas tecnológicas que ampliam as possibilidades de aprendizagem. Plataformas interativas, *softwares* acessíveis e o uso de dispositivos adaptados permitem que os alunos com deficiência intelectual explorem novos conteúdos de forma autônoma e personalizada, promovendo maior equidade no processo educacional. A inclusão digital pode ser compreendida como

Um processo contínuo e conflituoso, marcado pela tensão entre homogeneização e proliferação da diferença, tradição e modernidade, necessidade e liberdade, através do qual as TIC penetram nos contextos socioculturais (sempre heterogêneos), transformando-os, ao mesmo tempo em que são transformadas pelas maneiras como os sujeitos às praticam nesses contextos (Buzato, 2007, p. 74).

Kishimoto (2003) ressalta que a educação busca integrar a liberdade inerente aos jogos com a estrutura dos processos pedagógicos, o que sugere que a educação tem o desafio de **conciliar esses dois elementos aparentemente opostos**. Não se trata de simplesmente "jogar" na sala de aula por jogar, nem de transformar o jogo em algo tão rígido e obrigatório que perca sua essência lúdica. É crucial que o prazer e a liberdade inerentes ao jogo, que o tornam tão atraente para os alunos, sejam preservados. Ao fazer isso, é possível **aproveitar o potencial motivador do jogo para alcançar objetivos de aprendizagem específicos**, integrando-o de forma coerente a um planejamento pedagógico bem estruturado. O desafio reside em **permitir a espontaneidade e a autonomia** que o jogo oferece, ao mesmo tempo em que se guia a atividade para que ela resulte na **aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades** fundamentais para o aprendizado. Dessa forma, cria-se um ambiente onde a diversão e

a intencionalidade pedagógica caminham lado a lado, otimizando o processo educacional.

No contexto do ensino de língua espanhola, a ferramenta *Wordwall* se apresenta como um recurso dinâmico e versátil para engajar os alunos no aprendizado do idioma. Através de seus diversos modelos interativos, que podem ser acessados tanto de forma gratuita como na versão paga, há atividades como caça-palavras, questionários, jogos de correspondência e atividades de arrastar e soltar, e ademais os educadores podem criar exercícios personalizados para praticar vocabulário, gramática, conjugação verbal e compreensão textual de forma lúdica e significativa. A possibilidade de incorporar áudio e imagens enriquece a experiência de aprendizado, tornando-a mais imersiva e facilitando a assimilação dos conteúdos pelos estudantes de diferentes níveis de proficiência. Além disso, a plataforma permite o acompanhamento do desempenho dos alunos, fornecendo *feedback* imediato e auxiliando no planejamento de atividades futuras mais direcionadas às suas necessidades específicas.

A implementação de metodologias e ferramentas que promovem a participação ativa de alunos com deficiência intelectual no ensino de espanhol contribui significativamente para o **desenvolvimento de sua autonomia**. Quando se sentem capazes de aprender e progredir em um novo idioma, mesmo que em seu próprio ritmo, a confiança desses estudantes é fortalecida. Essa autonomia se reflete não apenas no desempenho estudantil, mas também na sua capacidade de se engajar em outras áreas da vida, cultivando um senso de competência e independência que é fundamental para a inclusão social. A oportunidade de interagir com o conteúdo de forma personalizada e com o apoio adequado reforça a ideia de que o aprendizado é um direito e uma experiência acessível a todos.

Para garantir a efetividade do processo de ensino-aprendizagem do espanhol para alunos com deficiência intelectual, a **avaliação formativa** se torna um pilar indispensável. Ao invés de focar apenas no resultado final, essa abordagem permite que o

educador monitore o progresso do aluno continuamente, identificando dificuldades e ajustando as estratégias pedagógicas em tempo real. A utilização de ferramentas como o *Wordwall*, que oferecem feedback imediato e dados de desempenho, facilita essa avaliação contínua e individualizada. Isso assegura que o ensino seja sempre responsivo às necessidades do aluno, promovendo um ciclo virtuoso de aprendizado, reforço e adaptação, o que é crucial para garantir a inclusão e o desenvolvimento integral desses estudantes. A compreensão da deficiência intelectual no contexto educacional precisa ir além da simples identificação das limitações cognitivas do aluno. Conforme destaca Vygotsky (1997)

A educação das crianças com deficiência deve estar baseada em que, de forma simultânea com a deficiência também sejam dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, e dessa forma também sejam dadas as possibilidades compensatórias que ajudem a superar a deficiência e que são precisamente elas as que se sobressaem no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como força motriz. Construir o processo educativo seguindo as tendências naturais e a supercompensação, significa não atenuar as dificuldades da deficiência, mas, tensionar todas as forças para compensá-la, propor apenas tarefas tais e fazer tudo de tal forma, que respondam à gradualidade do processo de formação de toda a personalidade sob o ponto de vista de um novo ângulo (Vygotsky, 1997, p. 47)¹.

Para o autor, a superação das dificuldades não se dá por meio da atenuação ou negação da deficiência, mas sim pela valorização das potencialidades que coexistem com ela. Essa abordagem implica

¹ La educación de niños con diferentes defectos debe basarse en que, simultáneamente con el defecto también están dadas las tendencias psicológicas de orientación opuesta, están dadas las posibilidades compensatorias para superar el defecto y que precisamente son éstas las que salen al primer plano en el desarrollo del niño y deben ser incluidas en el proceso educativo como su fuerza motriz. Construir todo el proceso educativo siguiendo las tendencias naturales a la supercompensación, significa no atenuar las dificultades que derivan del defecto, sino tensar todas las fuerzas para compensarlo, plantear solo tales tareas y hacerlo en tal orden, que respondan a la gradualidad del proceso de formación de toda la personalidad bajo un nuevo ángulo. (Vygotsky, 1997, p. 47).

em utilizar todas as forças disponíveis para que o processo educativo seja construído a partir das tendências naturais da criança e das estratégias de "supercompensação", orientando a formação da personalidade de maneira integrada. Assim, o papel do educador é identificar e estimular essas capacidades compensatórias, transformando-as em elementos centrais da prática pedagógica, o que reforça a importância de uma proposta educacional que seja, ao mesmo tempo, inclusiva, desafiadora e humanizada.

APLICAÇÃO PRÁTICA DA FERRAMENTA WORDWALL NA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESPANHOLA

Nas aulas de língua estrangeira, no caso específico do espanhol, é frequente observar que alguns estudantes manifestam timidez e certa resistência em participar das interações, principalmente devido ao receio de cometer erros e serem avaliados negativamente pelos colegas. Nesse contexto, o uso de jogos pedagógicos contribui para tornar o ambiente mais leve, acolhedor e descontraído. Essa abordagem favorece a participação dos estudantes que enfrentam maiores dificuldades, permitindo que se sintam mais seguros para se expressar. Por meio dos jogos, os alunos interagem de forma mais espontânea e desenvolvem maior motivação para colaborar nas atividades, sem o receio de críticas ou rejeição.

Segundo Falkembach,

Os jogos educativos apresentam conteúdo e atividades práticas com objetivos educacionais baseados no lazer e diversão. A motivação do aprendiz acontece como consequência da abordagem pedagógica adotada que utiliza a exploração livre e o lúdico. Os jogos educacionais aumentam a possibilidade de aprendizagem além de auxiliar na construção da autoconfiança e incrementar a motivação no contexto da aprendizagem (Falkembach, 2007, p. 03).

Para a educação de alunos com deficiência intelectual, o *Wordwall* oferece um ambiente de aprendizado adaptável e acessível. A variedade de formatos visuais e interativos permite

que os educadores criem atividades que atendam a diferentes estilos de aprendizagem e níveis de compreensão. A possibilidade de simplificar o conteúdo, utilizar recursos visuais claros e concisos, e oferecer repetições de forma engajadora contribui para a inclusão e o progresso desses alunos. A natureza lúdica dos jogos educativos pode aumentar a motivação e o interesse, facilitando a memorização e a aplicação dos conceitos trabalhados de maneira mais efetiva e respeitando o ritmo individual de cada estudante.

O *Wordwall* se destaca como uma ferramenta digital de jogos educativos que transcende as barreiras disciplinares, oferecendo aos educadores uma vasta gama de modelos personalizáveis para tornar o aprendizado mais divertido e eficaz. Ao transformar atividades tradicionais em jogos interativos, a plataforma aumenta o engajamento dos alunos, estimula a participação ativa e promove a aprendizagem por meio da exploração e da competição saudável. A facilidade de criação e compartilhamento de atividades permite que os professores adaptem os conteúdos às suas necessidades pedagógicas específicas, acompanhem o progresso dos alunos e ofereçam *feedback* imediato, tornando o processo educativo mais dinâmico e alinhado às demandas da era digital.

UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O presente relato encontra sua motivação em uma experiência prática no contexto do ensino fundamental, especificamente com uma aluna do 6º ano de uma escola da cidade de Cruzeiro do Sul, Acre, que apresentava deficiência intelectual (D.I). Diante dos desafios de promover um aprendizado significativo e inclusivo na disciplina de língua espanhola, busquei a utilização de ferramentas digitais que pudessem auxiliar na adaptação do conteúdo e na promoção do engajamento. Nesse sentido, a plataforma *Wordwall* foi explorada como recurso pedagógico, oferecendo atividades interativas e personalizadas que visavam atender às necessidades específicas da aluna e facilitar sua interação com o idioma. É importante salientar que a ferramenta não foi utilizada

exclusivamente com a aluna, mas sim com toda a turma, a fim de promover a inclusão e um ambiente de interação e colaboração onde ela se sentisse parte do grupo. É imprescindível que o professor regente, responsável pela disciplina, amplie sua perspectiva pedagógica, reconhecendo o aluno com deficiência como parte integral do processo educacional, assim como os demais estudantes sem necessidades específicas. De igual modo, é fundamental que a responsabilidade pela mediação do conhecimento não recaia exclusivamente sobre o profissional de apoio escolar² de Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovendo, assim, uma atuação colaborativa e inclusiva no ambiente escolar. Pinto *et al.*, destacam que

A Educação Inclusiva tem um específico propósito para ter sido consagrada em nosso seio social como estratégia de desenvolvimento educacional, pois garante que sejam reconhecidos os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais se inserirem na escola, em meio ao processo de aprendizagem daqueles alunos ditos "normais" (Pinto *et al.*, 2024, p. 286).

Esse pensamento ressalta a importância da convivência e da interação entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais. O uso das aspas em "normais" sugere uma problematização desse termo, indicando que a inclusão questiona a ideia de uma "normalidade" homogênea e busca valorizar a diversidade, apontando a necessidade de se repensar este conceito.

Dado que as aulas de espanhol eram ministradas apenas uma vez por semana, tornava-se necessário otimizar ao máximo esse

² A Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei 13.146/2015) define três profissionais para o atendimento ao estudante com deficiência: o atendente pessoal, o acompanhante e o profissional de apoio escolar. O atendente pessoal é o indivíduo, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste nos cuidados para atividades diárias como alimentação, locomoção e higiene — mas não trata da questão escolar. O acompanhante é aquele que acompanha o aluno, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal. Já o profissional de apoio escolar, que também pode fazer a função de atendente pessoal, trata da inclusão pedagógica do aluno.

período. A estudante frequentemente manifestava resistência em relação às atividades que identificava como exclusivamente destinadas a ela, expressando várias vezes o desejo de participar das mesmas tarefas que seus colegas e, em algumas ocasiões, recusando a assistência da profissional de AEE. Tal postura pode ser interpretada à luz de diversos fatores, especialmente seu anseio por integração ao grupo.

Durante as aulas, a aluna foi incentivada a participar ativamente das atividades do *Wordwall*, com o apoio individualizado da profissional de apoio escolar e, quando necessário, dos demais alunos. Os jogos foram utilizados para praticar o vocabulário, como caça-palavras, jogos de correspondência e *quizzes*, sempre com a possibilidade de repetição e de ajuste do nível de dificuldade. A interação com a ferramenta também permitiu que a aluna trabalhasse no seu próprio ritmo, reforçando sua autonomia e autoconfiança. Além disso, a utilização do *Wordwall* em conjunto com toda a turma promoveu um ambiente de colaboração e respeito às diferenças, onde a aluna se sentiu integrada e valorizada.

A possibilidade de imprimir as atividades criadas na ferramenta, na versão paga, especialmente aquelas que envolvem escrita nos jogos, é um recurso valioso que amplia ainda mais as possibilidades pedagógicas, principalmente em um contexto de educação inclusiva, pois assim foi possível diversificar as formas de interação da aluna com D.I. com o conteúdo estudado. Além da experiência digital e interativa no *Wordwall*, a atividade impressa permitiu um trabalho mais individualizado, no papel, que pode envolver outras habilidades, e ampliando as formas de avaliação desta aluna. Nem todos os alunos aprendem do mesmo modo. Alguns podem se beneficiar mais da manipulação física do material, da escrita à mão, do ritmo individualizado que a atividade impressa proporciona. Isso é particularmente relevante para alunos com D.I., que podem ter diferentes necessidades e preferências de aprendizado.

Em um cenário marcado pelo excesso de informações, o papel do docente evolui para além da simples seleção de conteúdo das atividades que serão desenvolvidas ao longo das aulas. Gabriel (2013), afirma que

[..] o professor, que antes funcionava como um filtro de conteúdo, passa a ter um valor essencial como interface, para auxiliar a navegação no mar de informações. A validação da informação e reflexão para analisá-la e construir significados, na realidade, passa a ser uma das principais habilidades da era digital (Gabriel, 2013, p. 104).

De acordo com Gabriel (2013), na era digital, o papel do professor deixa de ser apenas o de transmissor de conteúdo e passa a ser o de um mediador, alguém que orienta os alunos na seleção, validação e interpretação das inúmeras informações disponíveis. Essa mudança é especialmente relevante no ensino de alunos com deficiência intelectual, que muitas vezes precisam de estratégias mais acessíveis e estruturadas para aprender com eficácia. Nesse contexto, o uso de ferramentas digitais como o *Wordwall* torna-se um recurso valioso: o professor pode criar atividades interativas e adaptadas ao nível cognitivo de cada estudante, promovendo o engajamento, a compreensão e o reforço de conteúdos em espanhol. A interface visual, o caráter lúdico e a possibilidade de repetição o tornam uma ferramenta eficaz para construir significados de forma concreta e personalizada, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e a inclusão digital desses alunos no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua espanhola para alunos com deficiência intelectual é um campo que exige sensibilidade, adaptação e inovação pedagógica. Como evidenciado, as barreiras vão além do aprendizado inerente a um novo idioma, abrangendo ritmos de aprendizagem distintos, dificuldades de abstração e processamento de informações. A perspectiva de uma educação

inclusiva não apenas se mostra como um ideal, mas como uma necessidade premente, onde a flexibilidade e a diversidade nas práticas pedagógicas são decisivas para garantir que todos os alunos, sem exceção, sejam contemplados. A valorização das diferenças individuais e a criação de um ambiente de aprendizado acolhedor e estimulante são, portanto, pilares para o sucesso e a participação ativa desses estudantes.

Nesse contexto, ferramentas como o *Wordwall* configuram-se como recursos valiosos para os educadores, evidenciando o papel transformador da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. A vivência com uma aluna do 6º ano do ensino fundamental, com deficiência intelectual, demonstra como a interatividade, a personalização e o caráter lúdico da plataforma podem superar obstáculos, estimular a participação e facilitar a compreensão dos conteúdos. Ao permitir a adaptação de atividades, a incorporação de recursos visuais e auditivos e o acompanhamento do desempenho, o *Wordwall* não só atende às necessidades específicas dos alunos com D.I., mas também fomenta a colaboração e a integração com a turma.

Em última análise, o sucesso da inclusão educacional na disciplina de língua espanhola - e em qualquer outra - reside na necessária mudança de paradigma por parte do professor. É fundamental que o docente regente amplie sua perspectiva e assuma a responsabilidade compartilhada pela mediação do conhecimento entre todos os alunos, sem transferi-la integralmente ao profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A educação inclusiva, ao questionar o conceito de “normalidade” e valorizar a diversidade, reafirma que a convivência e a interação entre estudantes com e sem necessidades educacionais especiais são fundamentais para um processo educativo verdadeiramente pleno e equitativo, no qual o lúdico e a flexibilidade pedagógica se consolidam como instrumentos essenciais e se compreenda que educar para incluir é mais do que ensinar conteúdos: é reconhecer, em cada diferença, a potência de um novo caminho para aprender e conviver.

REFERÊNCIAS

- BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. (Tese de Doutorado apresentada à Universidade Estadual de Campinas - SP), 2007.
- FALKEMBACH, G. A. O lúdico e os jogos educacionais. **Revista Mídias na Educação**, CINTED-UFRGS, 2007. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf>. Acesso em: 16 de abril de 2025.
- GABRIEL, M. **Educar - A (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013
- KISHIMOTO, T, M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo, SP: Pioneira, 2003.
- PINTO, J. C.; FERREIRA, A. B. T.; TRAVASSOS, A. M. G.; PINHEIRO, A. L.; DEL CASTILO, E. C. de M.; ALVES, I. de S.; GAMA, M. I. F. da; POMPEU FILHO, W. dos P.; ASSIS, R. R. A. Educação especial e metodologias voltadas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. **Rebena - Revista Brasileira De Ensino E Aprendizagem**, v. 9, p. 391–402, 2024. Disponível em: <<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/268>>. Acesso em: 03 jun. 2025.
- SANTOS, T. C. C. dos; MARTINS, L. de A. R. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 3, p. 395-408, 2015.
- SENADO FEDERAL. **Profissional de apoio atenderá a no máximo três alunos com deficiência**. Senado Notícias, 11 abr. 2018. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/11/profissional-de-apoio-atendera-a-no-maximo-tres-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 02 jun. 2025.
- VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras escogidas V. Madri: Visor, 1997.

CAPÍTULO 11

WEB CURRÍCULO E A INSERÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: POSSIBILIDADES NO CONTEXTO AMAZÔNICO DA SALA DE AULA

Jacson da Silva Queiroz

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem sido atravessada por intensos debates acerca da necessidade de reconfiguração curricular frente às transformações culturais, sociais e tecnológicas do mundo contemporâneo. Nesse contexto, parece emergir uma demanda crescente por práticas pedagógicas que dialoguem com os desafios da era digital e, ao mesmo tempo, valorizem as múltiplas realidades regionais do país — entre elas, a complexa e diversa realidade amazônica.

A noção de *Web Currículo* tem se apresentado, em algumas pesquisas e práticas, como uma possível via para incluir as Tecnologias Digitais ao currículo escolar, não como simples ferramentas, mas como elementos estruturantes de uma nova concepção de ensino-aprendizagem. Essa proposta, longe de ser uma receita metodológica fechada, poderia representar uma abertura para a criação de novas ambiências educativas, mais interativas, dialógicas e conectadas às experiências dos estudantes.

No caso da região amazônica, especialmente em municípios como Guajará (AM), é possível considerar que a implementação do *Web Currículo* enfrenta desafios significativos, sobretudo no que diz respeito ao acesso à internet, à infraestrutura tecnológica e à formação docente. Ainda assim, há indícios de que, quando contextualizado e conduzido com intencionalidade pedagógica, essa abordagem curricular possivelmente contribui para a

valorização da cultura local, a personalização da aprendizagem e a ampliação das possibilidades de autoria e protagonismo estudantil.

Este capítulo, portanto, propõe-se a refletir sobre as potencialidades e os limites da inserção do *Web Currículo* no ambiente escolar amazônico, com base em uma abordagem bibliográfica e em diálogo com autores que têm discutido as implicações dessa proposta no cenário educacional brasileiro (Almeida, 2014; Costa; Oliveira, 2017; Fuckner, 2017). A ideia central não é oferecer soluções definitivas, mas abrir espaço para o debate sobre como um currículo mais conectado com as demandas da digitalidade poderia ser construído de forma ética, crítica e sensível às especificidades socioculturais da Amazônia.

Ao colocar em evidência a relação entre currículo, tecnologia e território, espera-se que este estudo possa contribuir com a reflexão sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas, que reconheçam a diversidade como um valor e a tecnologia como uma mediação possível da transformação educacional.

WEB CURRÍCULO NO CONTEXTO AMAZÔNICO DA SALA DE AULA

O currículo escolar brasileiro é percebido, na contemporaneidade, como um elemento crucial da experiência educacional. Segundo muitos educadores, ele é o “coração da escola” (Moreira; Candau, 2007), visto ser o meio pelo qual os aspectos pedagógicos e organizativos no contexto escolar são estabelecidos. Portanto, refletir sobre o currículo é refletir sobre a formação humana, sobre concepções de homem e sociedade, diversidade e pluralidade social e linguística.

Conforme Reis (2018), o currículo também envolve o cotidiano do trabalho de escolas e professores, sendo elemento fundamental do processo ensino-aprendizagem, manifestado por meio de conteúdos, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e diferentes experiências, resultantes da ação teórico-prática e didático-pedagógica dos educadores.

Entretanto, o foco do sistema educacional tem se direcionado, histórico e majoritariamente, às realidades dos grandes centros urbanos. Discussões sobre diversidades culturais e curriculares ainda são incipientes e não refletem adequadamente a pluralidade brasileira. Há uma negligência notável às realidades regionais, em especial, à cultura Amazônica. Relativamente às políticas educacionais, muitas propostas curriculares, frequentemente, excluem ou incorporam de forma inadequada a cultura e os conhecimentos identitários da região (Costa; Oliveira, 2017).

Costa e Oliveira (2017) postulam que os currículos das escolas da região amazônica precisam contemplar os modos de vida da população local, de modo a respeitar suas peculiaridades culturais, formas de expressão, alimentação, dança e articulações artísticas. Para os autores, é imprescindível redefinir os conceitos de cultura e educação para desenvolver um projeto curricular que contemple a complexidade socioantropológica da Amazônia.

Costa e Oliveira (2017) argumentam ainda, que um ensino regionalizado, fundamentado nas manifestações socioculturais específicas da Amazônia, pode contribuir significativamente para o aprimoramento da aprendizagem e da qualidade do ensino em escolas públicas. Um currículo assim estruturado pode também fomentar o interesse dos estudantes por atividades artísticas de caráter folclórico, permitindo a valorização e preservação da identidade cultural da população, a qual, devido à influência de outras regiões e povos, tem perdido muitas de suas características originais.

Pensando em um currículo que contemple e alcance a multiplicidade de vozes no país, outro debate tem ganhado enorme relevância e ocasiona, em certo ponto, mudanças significativas no modo de vida das escolas brasileiras: os usos das tecnologias digitais nos ambientes escolares de comunidades mais distantes dos grandes centros. Por meio das tecnologias digitais, podemos observar a inserção de novas formas de aprender e de ensinar, o que favorece uma multiplicidade de possibilidades de ensino e

aprendizagem e, conseqüentemente, novos desafios a serem superados e novas trilhas a serem percorridas.

Nessa perspectiva de integrar tecnologia e currículo, Almeida e Silva (2016) nos dizem que:

[...] o processo de integração entre as TDIC e o currículo provoca transformações mútuas nas tecnologias e no currículo e permite a constituição de outras identidades sociais, culturais e educacionais, nas quais despontam novos campos de significação e de construção de sentidos. *Web* currículos se constituem quando o currículo classicamente prescrito “é reconstruído no contexto da prática social pedagógica realizada com as mídias [...] e [TIC], em um processo de interação entre as pessoas e destas com as informações, conhecimentos, linguagens e culturas (Almeida e Silva, 2016, p. 767).

Desse modo, o currículo tradicional precisa ser revisitado a partir da noção de *Web* currículo, de modo a reconfigurar e reconstruir formas de pensar a educação articulada com as tecnologias digitais. O *Web* currículo não é um modelo metodológico acabado, porque, na essência, solicita “[...] a criação de novas ambiências em sala de aula” que produzem modificações na “gestão de tempo e espaço, nas relações entre ensino e aprendizagem nos materiais didático-pedagógicos, na organização das informações por meio de múltiplas linguagens” (Almeida; Silva, 2011, p. 4). Assim, o *Web* currículo é o currículo que mescla aspectos da vida com a escola, e proporciona abertura ao processo educativo para que haja criatividade, colaboração, dialogicidade e democracia (Almeida; Silva, 2011, p. 14). Nessa mesma direção,

[...] o currículo integra os conteúdos da cultura selecionados previamente segundo determinadas intenções para uso em situações de ensino e aprendizagem, com concepções, valores, crenças, experiências, recursos, tecnologias, estratégias mobilizadas na situação pedagógica (Almeida; Valente, 2011, p. 64).

A citação de Almeida e Valente (2011) destaca a natureza multifacetada do currículo, enfatizando que ele não é apenas uma coleção de conteúdos, mas uma relação cuidadosa de

conhecimentos culturais selecionados, imbuídos de intenções específicas, e trazidos para o contexto de ensino-aprendizagem através de uma variedade de concepções, valores, crenças, experiências, recursos, tecnologias e estratégias pedagógicas. Essa visão do currículo ressalta sua complexidade e a necessidade de uma abordagem deliberada e reflexiva na sua concepção e implementação, assegurando que ele seja relevante, contextualizado e alinhado com os objetivos educacionais.

Articulando essa perspectiva com a noção de "*Web Currículo*" proposta por Almeida (2014), percebe-se uma evolução na concepção de currículo que reflete as transformações trazidas pela era digital. O termo *Web Currículo* amplia o conceito tradicional de currículo ao incorporar a midiatização e as ferramentas digitais, organizando-se em redes hipertextuais que não são apenas abertas, mas dinâmicas e interativas. Esse modelo permite a criação de novas conexões entre conhecimentos estabelecidos e aqueles que estão sendo desenvolvidos pelos aprendizes, promovendo uma aprendizagem mais conectada, agentiva, crítica e colaborativa.

A esse respeito, as redes hipertextuais no currículo transformam a maneira como os conteúdos são acessados, manipulados e compreendidos, pois permitem maior interatividade e personalização da aprendizagem. Os alunos não são mais vistos como receptores passivos de informações, mas como participantes ativos na construção do conhecimento, explorando caminhos diversos através de *links* e recursos *on-line*, colaborando com seus pares e contribuindo com seus próprios *insights* e descobertas.

Essa abordagem alinha-se com as demandas contemporâneas da educação, as quais enfatizam habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e letramento digital. Ao integrar as tecnologias digitais de maneira estratégica e reflexiva no currículo, conforme sugerido por Almeida (2014), os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais ricos e envolventes que preparam os alunos para navegar e prosperar em um mundo cada vez mais conectado e digitalizado.

Portanto, associar a concepção de currículo descrita por Almeida e Valente (2011) com a ideia de "*Web Currículo*" de Almeida (2014) destaca-se a importância de repensar o currículo na era digital, vendo-o como um ecossistema de aprendizagem vivo que associa tecnologias digitais e práticas pedagógicas inovadoras para enriquecer a experiência educacional e atender às necessidades de aprendizes do século XXI.

WEB CURRÍCULO EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS AMAZÔNICAS

O desenvolvimento do *Web currículo* em ambientes educacionais da Amazônia é fundamental para formar cidadãos reflexivos e autônomos, aptos a interpretar e interagir de maneira significativa com a cultura e com a sociedade em que estão inseridos, bem como com o que acontece no Brasil e no mundo. Ele permite que os alunos acessem informações e recursos educacionais de qualquer lugar e a qualquer hora, desde que tenham acesso à internet. Além disso, pode ser personalizado para atender às necessidades individuais dos alunos e atualizado facilmente para refletir as mudanças no mundo real.

No entanto, a implementação do *Web currículo* pode ser desafiadora, especialmente em áreas remotas, a exemplo, da região amazônica, onde, em grande parte, o acesso à internet é limitado e não há, na maioria das vezes, formação adequada para professores.

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (Brasil, 2018), prevê o desenvolvimento de competências e habilidades associadas ao uso crítico e consciente das tecnologias digitais. Elas devem ser abordadas de maneira transversal, permeando todas as áreas do conhecimento e são evidenciadas em várias competências e habilidades com distintos objetos de aprendizagem, bem como de forma direcionada, focando especificamente no desenvolvimento de competências ligadas ao uso de tecnologias, recursos e linguagens digitais. Isto é, visa o desenvolvimento de competências

para entender, usar e criar tecnologias digitais em diversas práticas sociais, conforme ressaltado na competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 86).

Incorporar as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas e no currículo como objeto de aprendizagem requer atenção especial e não pode mais ser um fator negligenciado pelas escolas. É imperativo repensar os projetos pedagógicos com foco na utilização das tecnologias e recursos digitais, tanto como meio, ou seja, como apoio e suporte à implementação de metodologias ativas e à promoção de aprendizagens significativas, quanto como um fim, promovendo a democratização do acesso e incluindo os estudantes no mundo digital.

Para isso, é fundamental revisitar a proposta pedagógica da escola e investir na formação continuada de professores (Brasil, 2018). Uma discussão crucial é que não se pode valorizar apenas a utilização das tecnologias, mas sim promover a reflexão crítica e o uso responsável delas. Professores precisam, portanto, abordar conceitos relacionados à segurança na rede, *cyberbullying*, checagem de fatos (com ênfase em *Fake News*) e uso da tecnologia como ferramenta de construção e compartilhamento de conhecimentos.

Ao olhar para o contexto escolar do município de Guajará, Amazonas, trilhar novos caminhos e construir novas abordagens e práticas escolares constitui-se um desafio para a educação e para a atuação docente no município. As dificuldades são potencializadas pela falta de formação e conhecimento técnico para utilização das tecnologias e, além disso, pela dificuldade em romper com o modelo tradicional de ensino. É crucial que o professor esteja aberto às novas possibilidades. Não basta apenas, mais uma vez, equipar a escola

com tecnologias; o foco deve estar, sobretudo, nos sujeitos, pois são eles que têm o potencial de transformar a realidade.

Nesse sentido, é importante reconhecer que propostas como o PCP (Proposta Curricular Amazonense), ou RCA (Referencial Curricular Amazonense), embora apresentadas como referência para o ensino na região, ainda carregam traços de uma matriz europeizada e não dialogam de forma efetiva com os saberes, práticas e expressões culturais locais. Tal distanciamento reforça a necessidade de construir currículos mais contextualizados, que valorizem as identidades amazônicas e promovam uma educação verdadeiramente significativa para os estudantes da região.

A proposta curricular amazonense, ao seguir os parâmetros da BNCC, acaba priorizando temas e abordagens que fazem mais sentido para os grandes centros urbanos. Em Guajará, por exemplo, onde o acesso é limitado e a realidade escolar é marcada por desafios logísticos, aplicar um currículo pensado prioritariamente para contextos urbanos é não apenas ineficaz, como também excludente. Um outro exemplo que pode ser mencionado são as avaliações padronizadas, que em sua maioria ignoram as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes amazônicos, criando um abismo entre o que é ensinado e o que é vivido.

Isso se reflete na forma como os conteúdos são organizados, priorizando saberes acadêmicos e universais em detrimento das práticas culturais, linguísticas e ambientais próprias da região amazônica. Esse modelo curricular, mesmo com adaptações locais, ainda não dialoga de forma efetiva com os saberes tradicionais, como os conhecimentos dos povos ribeirinhos, indígenas e quilombolas, que são parte essencial da identidade amazônica.

Nesse sentido, o *Web* currículo pode ser uma alternativa potente, desde que incorporado de forma transversal às disciplinas e articulado com os projetos de vida dos estudantes, respeitando suas identidades amazônicas e promovendo o protagonismo juvenil. A personalização curricular, portanto, não deve se limitar à adoção de ferramentas digitais, mas sim à construção de práticas que reconheçam e valorizem os territórios, as línguas indígenas, os

saberes tradicionais e os desafios específicos enfrentados pelas comunidades ribeirinhas e rurais da região.

Enfim, a adoção consciente e crítica das tecnologias digitais e a valorização da diversidade cultural e linguística nas escolas amazônicas são passos fundamentais para promover uma educação inclusiva e democrática, que respeite a identidade dos estudantes e os prepare para os desafios da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de um currículo escolar que contemple a diversidade cultural da Amazônia e que esteja alinhado às transformações provocadas pelas tecnologias digitais é uma exigência urgente e inadiável no cenário educacional brasileiro. O *Web* currículo, como proposta pedagógica integradora, se apresenta como um caminho promissor para conectar os saberes tradicionais e locais com as demandas da sociedade contemporânea, promovendo uma aprendizagem contextualizada, interativa e significativa.

A partir da reflexão crítica sobre as práticas curriculares historicamente centradas nas realidades dos grandes centros urbanos, evidencia-se a necessidade de reconfigurar o currículo das escolas amazônicas, valorizando os modos de vida, as expressões culturais e os conhecimentos identitários das comunidades locais. Nesse processo, as tecnologias digitais não devem ser vistas apenas como ferramentas, mas como elementos estruturantes da prática pedagógica, capazes de transformar a forma como se ensina e se aprende.

Contudo, a implementação do *Web* currículo em regiões de difícil acesso, como em localidades amazônicas, enfrenta inúmeros desafios. Um deles é pensar em um currículo que valorize a identidade cultural e linguística dos povos da Amazônia e reformular os projetos pedagógicos com base nas especificidades regionais garantindo que o acesso às tecnologias seja equitativo. Só

assim será possível fomentar o protagonismo digital dos estudantes, promovendo uma aprendizagem crítica, ética e conectada às suas realidades socioculturais.

Além disso, a transversalidade do *Web* currículo deve estar ancorada na BNCC, que já prevê o uso significativo das tecnologias digitais na formação dos estudantes. Essa integração, no entanto, deve ir além do cumprimento normativo e tornar-se parte do cotidiano escolar, estimulando a criatividade, a autoria, a colaboração e o pensamento crítico.

Por fim, é essencial compreender que o *Web* currículo não é apenas uma inovação técnica, mas uma mudança de paradigma na concepção de currículo, que exige sensibilidade às realidades locais, compromisso ético e abertura para a construção de novos sentidos no processo educativo. Nesse sentido, a valorização da cultura amazônica e a inclusão digital caminham juntas na promoção de uma educação mais justa, democrática e transformadora, capaz de formar sujeitos conscientes de sua identidade e preparados para atuar no mundo com responsabilidade e autonomia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Currículo e tecnologias digitais: perspectivas para a educação básica. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2014.

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, G. F. da. **Currículo, mídias digitais e práticas pedagógicas**: contribuições para a formação docente. Educar em Revista, Curitiba, n. 42, p. 765-783, 2011.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Currículo, tecnologia e cultura digital: reflexões sobre mudanças nas práticas pedagógicas. In: ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias na educação: ensino e aprendizagem em tempos de cultura digital**. São Paulo: Loyola, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: [data de acesso].

COSTA, M. E. D. A.; OLIVEIRA, N. L. G. **Educação na Amazônia: cultura, currículo e diversidade**. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2017.

FUCKNER, R. Currículo e tecnologia digital: por uma prática pedagógica transformadora. In: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 32, p. 55-68, 2017.

FRIZON, D. et al. Tecnologias digitais no espaço escolar: repensando práticas pedagógicas. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2015.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. A questão do conhecimento no currículo: entre o "já dito" e o "por dizer". In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, p. 5-23, jan./abr. 2007.

REIS, S. G. P. dos. Currículo, formação e identidade docente. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1740–1761, 2018.

RIBEIRO, R. A. Web currículo: a integração das mídias no cotidiano escolar. In: **Anais do Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, Recife: UFPE, 2012.

SALES, G. A inclusão digital na educação e as desigualdades sociais. In: **Revista Educação Pública**, v. 14, n. 6, 2014.

CAPÍTULO 12

EXPLORANDO O POETRIX: UM GÊNERO LITERÁRIO INOVADOR NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Paula Cobucci
Joaquim Dolz

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “A Engenharia Didática no ensino de língua portuguesa a partir do gênero literário Poetrix” foi desenvolvida durante o afastamento para pós-doutorado e buscou, dentre outros objetivos investigar as características do gênero textual Poetrix, de acordo com Schnewly e Dolz (2004).

Esta pesquisa se justifica pela importância do ensino de Língua Portuguesa como língua materna, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação Básica, cujo objetivo principal, entre muitos outros, é formar indivíduos preparados para atuar nos quatro eixos essenciais da linguagem: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. Além disso, a educação linguística tem a responsabilidade de formar cidadãos conscientes e ativos na sociedade, capacitados não apenas para exigir seus direitos, mas também para cumprir com responsabilidade seus deveres. Esses indivíduos devem ser aptos a ler e produzir diversos tipos de textos, compreender os usos e escolhas dos elementos linguísticos, e se expressar oralmente de maneira adequada em diferentes contextos. Outro ponto relevante é que a apreciação estética desempenha um papel significativo no desenvolvimento humano, e a prática do poetrix, enquanto uma forma de poesia, pode contribuir de maneira valiosa para a aprendizagem da leitura e da escrita na escola.

O poetrix é uma modalidade de poesia contemporânea que se caracteriza por ser breve, com três versos, sendo o primeiro e o terceiro versos de cinco sílabas e o verso do meio com sete sílabas, seguindo uma estrutura fixa. Embora simples em sua forma, o poetrix permite uma expressão profunda e criativa, sendo uma excelente ferramenta para despertar o interesse pela poesia e desenvolver habilidades de escrita e leitura. Além disso, sua simplicidade facilita a experimentação com a linguagem, estimulando a reflexão estética e a exploração de diferentes formas de expressão literária.

Diversos documentos oficiais estabelecem a importância de a escola trabalhar o ensino de Língua Portuguesa como língua materna com/a partir de gêneros textuais/discursivos em toda a Educação Básica. Cabe aos cursos de formação inicial e continuada de professores preparar os futuros docentes para adotar tais práticas, proporcionando o conhecimento de diversos textos que circulam na sociedade, desde os mais formais até os mais informais, considerando os gêneros relativamente conhecidos no ambiente escolar, como bilhete, carta, gibi, cartaz, etc., os textos que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos da atividade humana, como *posts* em redes sociais, *gif*, *memes*, *vlogs*, charge digital, etc., além dos diversos gêneros literários, como conto, poema, fábulas, cordéis etc., de forma a ampliar a compreensão e a participação social mais qualificada, não só do ponto de vista linguístico e comunicativo, mas do ponto de vista ético, estético e político.

Diante dessa relevância, surge a seguinte problemática de pesquisa: Em que medida o gênero literário poetrix, pode ser didatizado no ensino escolar? Pretendeu-se, assim, compreender as potencialidades do Poetrix para o ensino de leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender as potencialidades do Poetrix para o ensino de língua portuguesa como língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E como objetivos específicos: Mapear as características do gênero

textual literário poeiris; e avaliar suas potencialidades para o ensino da Língua Portuguesa como língua materna.

O corpus da pesquisa foi composto por 54 poeiris, distribuídos em três períodos de tempo: no início do surgimento do poeiris, dez anos após sua criação e na contemporaneidade. Essas criações pertenciam a seis poeirixtas diferentes. O objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender o percurso sócio-histórico do gênero textual poeiris, desde sua concepção até os dias atuais. A pesquisa seguiu diversas etapas, que incluíram a seleção do corpus, a análise minuciosa dos poeiris para identificar regularidades, variações e mudanças ao longo do tempo, a modelização histórica do gênero e a formulação de abordagens didáticas para o ensino do poeiris. Acredita-se que o poeiris pode desempenhar um papel fundamental no trabalho com a arte poética, permitindo explorar as nuances da linguagem, estimular a criatividade e fomentar a relação entre textos e contextos extratextuais.

Por meio do aprofundamento dos estudos sobre o gênero textual poeiris, pode-se também embrenhar-se os conhecimentos necessários para trabalhar a literatura no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa realizada apresentou diversos potenciais de contribuição: para formação contínua de professores e para a apreciação estética dos estudantes, além do ensino dos eixos de Língua Portuguesa: Leitura, Produção Textual, Conhecimentos Linguísticos e Oralidade.

REVISÃO DA LITERATURA

A linguagem é um fenômeno sócio-histórico, uma ação social, que se manifesta em gêneros do discurso/textuais, os quais circulam em diferentes contextos, em diversos tempos e espaço, com propósitos comunicativos múltiplos, seja na modalidade oral ou escrita (Bakhtin, 2000). Sem dúvida, o trabalho com gêneros do discurso/textuais diversos tem contribuído para o ensino de língua/linguagens, dos diferentes eixos: leitura, escrita, oralidade, conhecimentos linguísticos (Zavam; Dolz; Gomes, 2002). A

Engenharia Didática, conforme proposta por Dolz (2016, p. 255), organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino a partir de gêneros do discurso/textuais. A primeira fase da Engenharia Didática consiste em reunir os conhecimentos científicos sobre o objeto de ensino. E uma das tarefas dessa primeira fase é investigar a historicidade dos gêneros, antes de propor a didatização do ensino dos textos, por meio de sequências didáticas ou itinerários didáticos.

O gênero textual selecionado para construção de uma Engenharia Didática para ensino de Língua Portuguesa como língua materna para os anos iniciais do Ensino Fundamental foi o poetrinx, gênero textual genuinamente brasileiro, criado por Goulart Gomes, em 1999, um baiano, de Salvador¹. O poetrinx é um poema com uma estrofe com três versos (terceto) e, no máximo, trinta sílabas métricas e título. Suas características são bastante flexíveis: ele permite a produção a respeito de qualquer tema e não existe rigor quanto à métrica ou rimas. Além disso, ele é um gênero textual minimalista, pois busca transmitir a mensagem com o menor número possível de palavras. Como estilo, o ritmo e a sonoridade são desejáveis; neologismos, metáforas e outras figuras de linguagem podem constituir o poetrinx; pode-se construir um poetrinx com interação autor/leitor provocada por mensagens subliminares ou lacunas textuais. Outra característica muito interessante é que ele pode ser produzido colaborativamente, formando duplix, triplex, multiplx.

O poetrinx foi escolhido, principalmente, por ser um gênero textual pouco conhecido e raramente utilizado nas escolas da Educação Básica, o que o torna uma ferramenta inovadora para a aprendizagem da língua portuguesa. Sua simplicidade estrutural o torna acessível, ao mesmo tempo que desafia os estudantes a explorarem a concisão e a criatividade na construção de sentido.

¹ Informações sobre o gênero textual poetrinx disponíveis em https://www.academiapoetrinx.org/2022/01/poetrinx-de-goulart-gomes_95.html?m=0. Acesso em 25 ago. 2024.

Este formato curto e preciso proporciona uma excelente oportunidade de trabalhar com os quatro eixos essenciais para o ensino da língua: oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

O poetrix, devido à sua brevidade, permite ser trabalhado de maneira frequente na rotina escolar. Ao contrário de textos mais longos, como dissertações, resenhas ou artigos de opinião, que exigem maior tempo e dedicação para a elaboração e reflexão, o poetrix possibilita que, em uma única aula, o professor desenvolva diversas etapas do itinerário didático, como a leitura crítica, a análise da estrutura linguística, a produção criativa e a socialização oral das produções. Essa flexibilidade e agilidade tornam o poetrix um gênero interessante para promover uma aprendizagem dinâmica e significativa, capaz de envolver os alunos em diferentes atividades linguísticas de forma contínua e integrada.

O poetrix foi inspirado no haikai, haicai ou haiku, poema japonês também curto, que tem uma estrutura específica, ou seja, uma forma fixa composta também de três versos (terceto), mas formado por 17 sílabas poéticas, sendo que o primeiro verso apresenta 5 sílabas poéticas (pentassílabo), o segundo verso apresenta 7 sílabas poéticas (heptassílabo) e o terceiro verso apresenta 5 sílabas poéticas (pentassílabo). O poetrix também é um terceto, mas seu maior rigor é que ele deve ter, no máximo, trinta sílabas métricas e título. Além do mais, é um gênero textual que favorece o trabalho com as minúcias da linguagem, a criatividade, a relação com outros textos e contextos extratextuais.

Diversas legislações no Brasil orientam o que ensinar e o que aprender quando se ensina Língua Portuguesa como língua materna na escola. A Base Nacional Comum Curricular adota como eixos de integração de Língua Portuguesa aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (Brasil, 2018, p. 71). O referido documento enfatiza que os estudos sobre a língua não devem ser tomados como um fim em si mesmo, “devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes

ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens em práticas situadas de linguagem” (Brasil, 2018, p. 71).

Na perspectiva da BNCC, as habilidades não devem ser desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio de gêneros textuais que circulam em diversas situações sociais (Brasil, 2018, p. 75). A Base Nacional Comum Curricular explicitamente assume a “centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem” (Brasil, 2018, p. 67).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação (DCN), no artigo 9º, inciso III, (Brasil, 2010) também preveem o trabalho com gêneros textuais orais e escritos diversificados como eixos norteadores, garantindo experiências que: “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. (Brasil, 2010)

Ressalta-se como objetivos de aprendizagem propostos também pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal para o Ensino Fundamental promover as aprendizagens mediadas pelo pleno domínio da leitura, da escrita e a formação de atitudes e valores, permitindo vivências de diversos letramentos (Distrito Federal, 2018, p. 22):

Atualmente, o ensino da Língua Portuguesa tem como objetivo primordial o desenvolvimento dos multiletramentos, um conjunto de práticas de leitura, escrita e análise crítica que abrange as diversas linguagens contemporâneas. Essas práticas, embora não sejam completamente novas, têm se renovado e se ampliado à medida que se tornam mais colaborativas e interativas, fortalecendo o papel ativo do estudante no processo de aprendizagem (Distrito Federal, 2018, p. 22, grifos nossos). O foco está em proporcionar aos alunos a capacidade de compreender, interpretar e produzir textos em múltiplos formatos, reconhecendo

a diversidade de modos de expressão e as relações que se estabelecem nas práticas comunicativas da sociedade atual.

Não faltam legislações que orientam e estabelecem o que ensinar na área de Língua Portuguesa. Destacam-se, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), (BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), (BRASIL, 2010); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (BRASIL, 1997, 1998); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2017), dentre outros. Já há algumas décadas no Brasil existe a orientação oficial para que a escola trabalhe com gêneros textuais diversos, como definido por Marcuschi (2008, p. 155), aqueles textos encontrados na vida diária, com intenções comunicativas reais, com características formais próprias de cada gênero, com linguagem adequada aos interlocutores.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

É preciso pensar a (trans)formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo contínuo de (re)construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade e da profissionalização do professor (Nóvoa, 2002; Perrenoud, 1992; Tardif, 2002; Cunha, 2004), especialmente do professor que ensina língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Antunes, 2003; Bortoni-Ricardo, 2003, 2004; Kleiman, 2001; Scheneuwly e Dolz, 2004).

O grupo de pesquisadores de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, na Suíça, constituído por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart (e outros), conhecido como Grupo de Genebra, há mais de quatro décadas, tem desenvolvido pesquisas embasadas no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com o intuito de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Ao destacarem a importância do planejamento e organização do trabalho pedagógico a partir de gêneros textuais, tanto para a

socialização, quanto para a inserção nas atividades de comunicação, os pesquisadores genebrinos desenvolveram estudos sobre o seu papel no ensino e na aprendizagem de línguas. Tais estudos inserem-se na *Didática das Línguas* que, de acordo com Dolz (2016), é uma disciplina acadêmica introduzida em países de língua francesa, na década de 1970, contextualizada, atualmente, entre os campos da educação e da linguagem (por meio da interseção entre a Linguística e a Teoria Literária).

Dolz (2016) propõe a expressão *Engenharia Didática*, a partir da didática francesa da matemática, surgida nos anos 1980, com Guy Brousseau e Yves Chevallard, com a intenção de relacionar a pesquisa e a ação didática. Inspira-se no trabalho do engenheiro, de quem são exigidos conhecimentos sólidos e enfrentamento de problemas práticos, para os quais necessita construir soluções. Assim, a *Engenharia Didática* propõe um aporte metodológico de dupla experimentação: de um lado, toma o professor-pesquisador como responsável por planejar, experimentar e avaliar os dispositivos didáticos; do outro, os alunos como sujeitos ativos, que podem aprender melhor os eixos da língua materna, a partir desses dispositivos.

Segundo explicam Dolz e Mabillard (2017), o professor-pesquisador, a partir de seus conhecimentos e de sua experiência, desenvolve *dispositivos didáticos* que mobilizam os saberes para o ensino, com o objetivo de melhorar uma demanda específica. Dessa maneira, otimiza recursos humanos para coordenar “as tarefas e atividades a serem realizadas com os instrumentos técnicos e logísticos para alcançar este objetivo” (Dolz; Mabillard, 2017, p. 111).

Para se elaborar um dispositivo didático, como uma sequência didática (SD), como proposto por Dolz (2016), é necessário seguir quatro fases:

1. Conhecer o assunto/o gênero textual com o qual se irá trabalhar, analisando-o sob os aspectos linguístico e epistemológico; conhecer as aptidões e os obstáculos dos alunos para aquele tema; analisar, previamente, as práticas de ensino;

2. Construir um protótipo de dispositivo didático, ponderando, previamente, as tarefas que ele pode propor. Assim, na elaboração de uma SD, o protótipo seria: “uma produção inicial para avaliar as capacidades dos alunos, uma série de oficinas e atividades centradas nos obstáculos a superar pelos alunos e uma produção final para avaliar os efeitos do ensino”;

3. Providenciar a experimentação do dispositivo, para adequar as atividades à realidade específica dos alunos, podendo ser a partir de sua implementação pelo próprio professor-pesquisador, ou por um estudo de caso, ou ainda por uma pesquisa maior;

4. Analisar posteriormente os resultados observados, confrontando as possibilidades antecipadas pela análise prévia com as constatações ocorridas.

Assim, Construir um protótipo de dispositivo didático, ponderando, previamente, as tarefas que ele pode propor. Assim, na elaboração de uma SD, o protótipo seria: “uma produção inicial para avaliar as capacidades dos alunos, uma série de oficinas e atividades centradas nos obstáculos a superar pelos alunos e uma produção final para avaliar os efeitos do ensino”; Providenciar a experimentação do dispositivo, para adequar as atividades à realidade específica dos alunos, podendo ser a partir de sua implementação pelo próprio professor-pesquisador, ou por um estudo de caso, ou ainda por uma pesquisa maior; Analisar posteriormente os resultados observados, confrontando as possibilidades antecipadas pela análise prévia com as constatações ocorridas..

Assim, na pesquisa, foi adotado o aporte teórico-metodológico da Engenharia Didática, com o intuito de analisar o gênero textual poeiris e, posteriormente, construir dispositivos didáticos que possam levar os estudantes a operarem, conscientemente, com e sobre a língua e sobre o gênero textual proposto para estudo, para contribuir para sua formação como sujeitos ativos com e pela linguagem na sociedade.

A primeira etapa da pesquisa foi a escolha de um gênero a ser investigado. Poder-se-ia partir de um gênero já bastante discutido e

trabalhado na escola, pelo fato de ser um gênero produtivo; de um gênero com bastante suporte teórico acadêmico, com publicações que ajudariam a embasar e fortalecer a pesquisa. Mas a opção foi por um gênero menos conhecido, para que a pesquisa passasse por todas as etapas propostas por Dolz, partindo do início. Além desse critério, elegeu-se para pesquisa um gênero literário poético, uma vez que a escola ainda tem dificuldade de trabalhar poemas.

A metodologia utilizada nessa busca pela historicidade do poetrrix foi a pesquisa bibliográfica (Gil, 2017) e a entrevista de explicitação (Vermersch, 2022). A metodologia adotada consistiu em pesquisa bibliográfica e documental, conforme preconizado por Gil (2017), bem como entrevistas de explicitação conduzidas com dois poetrixtas, seguindo a abordagem proposta por Vermersch (2022). A Tradicionalmente, a pesquisa bibliográfica inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, as pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como materiais disponibilizados pela Internet, que se constitui hoje um dos mais importantes veículos de informações (Gil, 2017, p. 49). A pesquisa em materiais disponibilizados pela Internet, especialmente no site da Academia Internacional Poetrrix (AIP) foi fundamental para a constituição do histórico do poetrrix.

Além da pesquisa bibliográfica, foram adotadas também entrevistas de explicitação (Vermersch, 2022) ao criador do poetrrix, Goular Gomes, e ao atual Vice-Presidente da Academia Internacional Poetrrix, Pedro Cardoso, que também faz parte da história do poetrrix desde o seu início. De acordo Vermersch (2022), a proposta da entrevista de explicitação é “descrever a ação, em primeiro lugar, encorajar a expressão do desenrolar temporal das fases da ação: O início: ‘Por onde você começou?’; O encadeamento das ações: ‘O que você fez em seguida?’; A finalização da ação: ‘Você quer acrescentar algo?’”. Foram elaboradas perguntas desenvolvidas em entrevistas formais realizadas presencialmente e via Microsoft Teams, além de telefonemas e mensagens de texto e

de áudio trocadas via WhatsApp, com a finalidade de conhecer melhor o histórico, as permanências e mudanças na composição do gênero poetrix. Ressalta-se que os colaboradores da pesquisa se mostraram sempre muito disponíveis e interessados em contribuir com conhecimentos que pudessem esclarecer dúvidas e ampliar as informações, já bastante claras e bem organizadas no site da Academia Internacional Poetrix.

RESULTADOS/DISCUSSÃO

Aristóteles defendia que (1987), “a arte funciona, de certa forma, como um educador moral da emoção e da razão”. Para Vincent Salvador, a contribuição mais importante da literatura para a formação da pessoa, é “a educação das emoções”, entendendo emoções de muitas formas:

Com a finalidade de proporcionar a noção de um gênero poético ainda pouco conhecido na escola, buscou-se pesquisar o poetrix, gênero textual brasileiro, criado por Goulart Gomes, em 1999, um baiano, de Salvador².

Em 1999, aos 34 anos de idade, já então com vários poemas publicados pelo mundo, Goulart Gomes, resolveu lançar um livro de hai-kais. Pediu opinião sobre o esboço do livro ao escritor Aníbal Beça, que respondeu: “pode chamar seus tercetos do que quiser, mas não de hai-kais”. Diante dessa provocação, Goulart Gomes resolveu usar a criatividade e criar um gênero textual, que receberia a denominação de poetrix. Para compreender esse novo gênero textual brasileiro, partiremos da busca pela compreensão do seu histórico, que inclui também o haikai, que de certa forma inspirou sócio-historicamente a criação do poetrix.

Com essa pesquisa, foi possível concluir que é fundamental conhecer a historicidade de um gênero textual/discursivo para

² Informações sobre o gênero textual poetrix disponíveis em https://www.academiapoetrix.org/2022/01/poetrix-de-goulart-gomes_95.html?m=0. Acesso em 25 ago. 2022.

proporcionar o planejamento do ensino. Realizar uma boa mediação pedagógica a partir da abordagem sócio-histórica pode contribuir para que os estudantes desenvolvam competências comunicativas por meio da leitura, da escrita e da reflexão sobre a língua e as linguagens em diferentes contextos. A análise das mudanças históricas (ou não) de gêneros textuais/discursivos pode permitir ao professor construir a modelização didática das dimensões ensináveis e considerar, ao longo do tempo, as variações e as regularidades, no âmbito da estrutura, dos temas e dos estilos, que merecem observação e reflexão.

A análise do percurso sócio-histórico do gênero textual poetríx, com suas variações e regularidades, pode evidenciar para os professores a importância de se compreender a historicidade dos gêneros, o que há de impactar em um ensino mais efetivo. A língua(gem) é um processo por meio do qual os indivíduos aprendem e transformam o conhecimento e as realidades, a partir da interação com o outro em sociedade. Nesse sentido, acreditamos que a compreensão da dimensão sócio-histórica tem muito a contribuir com o ensino da Língua Portuguesa.

Tomando como referência o Método proposto pelo ISD, a pesquisa documental seguiu diversas etapas, que incluíram: 1) a seleção dos poetríxtas, 2) a escolha do *corpus*, 3) a análise minuciosa dos poetríx para identificar regularidades, variações e mudanças ao longo do tempo, com a intenção de chegar à modelização histórica do gênero e a formulação de abordagens didáticas para o ensino do poetríx.

Foram analisados 54 Poetríx da autoria de 6 poetríxtas, sendo 3 mulheres e 3 homens (como a Academia Internacional Poetríx, que também se orienta pelo princípio da paridade de gêneros dos(as) integrantes, sendo cinquenta por cento de integrantes de cada gênero), que fazem parte da história do poetríx desde o início:

Goulart Gomes, Pedro Cardoso, Oswaldo Martins, Marilda Confortin, Lílían Maia e Isiara Caruso³.

Para o recorte temporal, selecionaram-se de cada autor 3 textos publicados logo no início da criação do poetrinx, na *Antologia Poetrinx 1* (2002); 3 textos criados a partir da *Bula Poetrinx*, publicados na *Antologia Poetrinx 3* (2009), em comemoração dos 10 anos do poetrinx;; e 3 textos publicados após a elaboração das *Diretrizes da Academia Internacional Poetrinx de Como Compor um Bom Poetrinx*, disponíveis na *Antologia Poetrinx 8* (2022). A ideia de selecionar 3 textos, de 3 períodos de tempo diferentes, de 3 mulheres e 3 homens foi manter o número 3, inspirado no poetrinx.

Tomando como base a proposta de agrupamento de gêneros sugerida por Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) adaptada, o Poetrinx se enquadra no domínio social da cultura literária, com aspecto tipológico predominante do expor, com capacidade de linguagem dominante a representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo ou criadas, na esfera/campo social de âmbito lúdico-artístico (DOLZ, 2004).

Classificação inicial do gênero Poetrinx	
Domínio social	Cultura literária
Aspecto tipológico predominante	Relatar
Capacidade de linguagem dominante	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo, mímese de ações ou situações imaginadas ou criadas
Esfera/campo social	Âmbito lúdico-artístico

³ O projeto de pesquisa com todos os seus instrumentos de coleta de dados foi aprovado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil, conforme parecer n. 74134423.8.0000.5540, disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf>.

Primeiro, foram analisadas as condições de produção de 54 Poetrix, os resultados estão sistematizados a seguir:

Parâmetros do mundo físico	Resultado
Emissores físicos	6 poetrixtas
Emissores sociais (papel social do emissor)	Professores, servidores públicos, aposentados, entre outros
Receptores físicos	Pessoas interessadas em poemas
Receptores sociais (papéis sociais dos receptores)	Retratos da Leitura no Brasil
Lugar físico de produção	Em casa, no trabalho, escritório.
Formação social da qual participa a interação	A produção de Poetrix participa da esfera social em geral
Objetivo da interação	Fruição, ampliação de vocabulário, inspiração para a escrita de outros Poetrix etc.
Conteúdos temáticos	Qualquer tema

Sobre a arquitetura textual dos Poetrix analisados, foi possível verificar que, no plano geral tem-se: o título (obrigatório a partir da Bula Poetrix) e três versos.

Sobre o tipo de discurso, predomina o poético, que busca a interação com o leitor a partir de alguns elementos linguísticos que serão apresentados posteriormente.

Ainda de acordo com Bronckart ([1999] 2009), algumas outras unidades linguísticas estão regularmente presentes, e, por conseguinte, definem os tipos de discurso. No discurso predominante nos Poetrix, constatamos as seguintes unidades linguísticas:

Densidade verbal elevada
Verbos no tempo presente
Verbos no pretérito
Verbos no futuro perifrástico
Dêiticos temporais
Dêiticos espaciais

Apresentados de forma sistemática os procedimentos que compõem o método de análise de texto elaborado por Bronckart e demais colaboradores do ISD, e os resultados da investigação sobre o gênero Poetrix, realizada a partir da aplicação do método, é importante salientar que o método sugerido pode, concretamente, ser utilizado para análise dos mais diversos gêneros existentes, proporcionando que as unidades e as estruturas próprias dos tipos de textos/discursos sejam detectadas e quantificadas, a fim de que seja possível a construção de modelos da estrutura e do funcionamento dos diferentes e diversos textos/discursos.

O mais importante é que, a partir desses modelos, os professores podem ter condições mais amplas para elaborar suas ações pedagógicas em vista de ensinar os gêneros textuais, materialização das diversas práticas sociais de linguagem existentes.

De acordo com o ISD, os modelos seriam, portanto, instrumentos didáticos. Ou seja, o resultado da aplicação do método de análise em um conjunto de exemplares de um gênero resulta na obtenção de modelo didático desse gênero. É, então, no modelo didático que o professor (re)conhece as características específicas de um gênero a ser ensinado. E para Dolz e Schneuwly (2004), o modelo didático fornece uma síntese de quais intervenções o professor precisará realizar durante o processo de ensino e aprendizagem do

gênero e faz transparecer as dimensões ensináveis para que o professor possa elaborar os módulos de trabalho.

RESUMO DA MODELIZAÇÃO DO GÊNERO POETRIX DE ACORDO COM O MÉTODO DE BRONCKART

O Poetrix é um gênero poético que se caracteriza por ser breve e conciso, com três versos, um limite de 30 sílabas poéticas e título. A modelização do gênero poetrix, com base na teoria de Bronckart, pode ser realizada considerando os seguintes elementos:

1. Atividade de Produção:

- O escritor decide criar um poetrix.

2. Gênero Literário:

- O poetrix é um subgênero poético.

3. Intenção Comunicativa:

- Expressar uma ideia ou sentimento de forma poética, utilizando um mínimo de palavras.

4. Conteúdo Temático:

- O conteúdo temático do poetrix pode variar amplamente, abordando temas como amor, natureza, vida, morte, filosofia, entre outros.

5. Estrutura do Gênero:

- O poetrix segue uma estrutura específica, composta por três versos e título.

- A limitação de 30 sílabas no total exige que as palavras sejam escolhidas com precisão.

6. Recursos Linguísticos:

- Uso de figuras de linguagem, metáforas, metonímias e outros recursos poéticos para transmitir a mensagem de forma concisa.

7. Estratégias de Textualização:

- Seleção cuidadosa de palavras e frases para criar impacto com um número mínimo de elementos.

- A sonoridade das palavras e a métrica podem ser importantes, mesmo em um espaço tão reduzido.

8. Revisão e Edição:

- Revisão para garantir que a limitação de sílabas, a precisão e a concisão sejam respeitadas.

- Revisão da escolha de palavras para garantir que a mensagem seja clara e expressiva.

9. Convenções do Gênero:

- Brevidade como característica fundamental.

- Procurar surpreender ou provocar reflexão com a mensagem em poucas palavras.

10. Contexto de Uso:

- Os poetríx podem ser usados em diferentes contextos, desde publicações literárias até redes sociais, onde a concisão é valorizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada sobre o gênero textual Poetríx, com foco na sua engenharia didática, trouxe à tona importantes contribuições para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo do estudo, foi possível observar que, além de ser um gênero literário inovador e de fácil implementação na rotina escolar, o Poetríx oferece uma rica possibilidade de trabalhar com os eixos fundamentais da língua: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística.

Embora o Poetríx seja relativamente desconhecido nas escolas da Educação Básica, sua simplicidade e flexibilidade estruturais revelaram-se como uma excelente ferramenta pedagógica, permitindo o trabalho com a linguagem de forma dinâmica e criativa. A pesquisa demonstrou que, por sua natureza concisa, o Poetríx possibilita abordagens didáticas diversificadas, podendo ser explorado de maneira frequente e eficaz em sala de aula, favorecendo não apenas a aprendizagem técnica da língua, mas também o desenvolvimento da sensibilidade estética dos estudantes.

Além disso, a análise do histórico do Poetrix e sua adaptação ao contexto educacional revelou que a compreensão da historicidade dos gêneros textuais é um aspecto fundamental para a elaboração de dispositivos didáticos que, ao mesmo tempo, respeitem as características do gênero e atendam às necessidades pedagógicas da sala de aula. O estudo apontou ainda a relevância do trabalho com a literatura no contexto dos anos iniciais, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e criativos.

Embora o projeto de implementação da oficina de leitura e análise do Poetrix na escola colaboradora não tenha ocorrido conforme o planejamento devido à restrições do calendário escolar, os contatos e preparativos para futuras etapas continuam, o que garante que a pesquisa tenha continuidade e alcance prático.

Em síntese, esta pesquisa não apenas esclarece as características e as potencialidades do Poetrix como um recurso didático inovador, mas também reforça a importância da formação contínua dos professores e do conhecimento aprofundado dos gêneros textuais para um ensino de Língua Portuguesa mais efetivo, relevante e transformador.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1987, (Os Pensadores).
- ARISTÓTELES. **Ética e Nicômaco**. Trad. Leonel Valandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- BAKHTIN, MIKAIL. **Estética da criação verbal**. Maria Ermantina G. G. Pereira (trad.). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BEÇA, Aníbal. A poesia por um trix. In.: GOMES, Goulart. **Trix: Poemetos Tropi-kais**. Pórtico Ed., Salvador, Bahia, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo, EDUC, 2012.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CÂNDIDO, Francisco. **O estudo analítico do poema**. 5. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

CAVALCANTE, Ilane Ferreira e SILVA, Girlene Moreira da (organizadoras). **Para ler poesia: ensaios de análise poética**. Natal: IFRN, 2012.

DOLZ, Joaquim. **As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática**. D.E.L.T.A., 32.1, 2016. p. 237-260. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>.

EAGLETON, Terry. **Como ler literatura: Um convite**. Trad. Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM Editores, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Goulart. **Trix: Poemetos Tropi-kais**. Pórtico Ed., Salvador, Bahia, 1999.

GOMES, Goulart (Org.). **Antologia poetrix**. Scortecci Gráfica, São Paulo, 2002.

GOMES, Goulart (Org.). **Antologia poetrix 2**. Movimento Internacional Poetrix, Salvador, 2007.

GOMES, Goulart (Org.). **Antologia poetrix 3**. Livro.com: Lauro de Freitas, 2009.

GOMES, Goulart (Org.). **Antologia poetrix 5**. Scortecci: São Paulo, 20017.

GOMES, Goulart (Org.). **Antologia poetrix 6**. Rumo Editorial, São Paulo, 2019.

MAGALHÃES, Aila e GOMES, Goulart (Orgs.). **Antologia poetrix 7**. Scortecci Editora: São Paulo, 2022.

MAIAL, Lilian (Org.). **Antologia poetrix 8**. Scortecci Editora: São Paulo, 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. 8 ed. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. **O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo**. Eutomia, Recife, 14 (1): 313-334, Dez. 2014.

VERMERSCH, Pierre. **Entrevista explicitação**. BRETON, Hervé Breton (Coordenador do Projeto de Tradução, 2022.

ZAVAM, Aurea; DOLZ, Joaquim; GOMES, Valéria. **A historicidade no ensino de gêneros de texto: um projeto de internacionalização da pesquisa em Língua Portuguesa**. Acta Scientiarum. Language and Culture, v. 44, e62442, 2022.

CAPÍTULO 13

METODOLOGIAS DE ENSINO TRANSGRESSIVAS: TECNOLOGIAS DIGITAIS NUMA PERSPECTIVA FREIRIANA

Mila Cristia Lopes de Paula
Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira

INTRODUÇÃO

É preciso registrar aqui que virar a chave de professor, tradicional, conteudista, bancário, para de professor engajado, problematizador e agente social não é uma tarefa fácil, pois demanda uma construção social (interna) e coletiva (externa) da constituição de cada um e do grupo sobre o que é ser professor (Aguiar, 2023, p. 29)

Abro esse capítulo com esse trecho, para de início discutir que transgredir metodologias de ensino é sobretudo desestruturar modos e maneiras de ser-fazer a docência. Assim, o presente capítulo discute metodologias de ensino transgressivas, que são aquelas contrárias às formas tradicionais de ensinar em que a sala de aula se torna ~~como~~ um lugar de entusiasmo e não de tédio (bell hooks, 2013). Esses métodos procuram rever as estruturas de poder do sistema escolar e a prática docente, considerada como o centro do saber.

Freire (2018), ao criticar a educação bancária, sugere um ensino emancipador e transformador do aluno. Assim, as tecnologias digitais atuam como potencial ferramenta para um processo de ensino-aprendizagem transgressivo sob a ótica freiriana, porque estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da comunicação, já que é na interação colaborativa com o outro, entendendo sua realidade, que podemos transformar

a sociedade que nos cerca e nos atravessa em vários aspectos (Oliveira; Lessa, 2022).

Embora as tecnologias digitais apresentem potencial para transformação educativa, sua utilização nas escolas frequentemente se limita a funções técnicas e não incorpora métodos pedagógicos que incentivem autonomia ou pensamento crítico. De acordo com Silva (2025), o uso dessas ferramentas tende a replicar práticas tradicionais de transmissão do conhecimento, apenas com adaptações tecnológicas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prescreve o emprego das tecnologias digitais de maneira crítica e reflexiva em sala de aula. Por esse motivo, Loureiro, Bertagnolli e Antunes (2024) observam que operar recursos tecnológicos digitais não é suficiente para atuar de forma consciente e ativa em um contexto pautado pela digitalidade. Diante disso, surge a questão sobre como as tecnologias digitais podem ser utilizadas como metodologia de ensino transgressiva?

Frente a esse desafio, a escolha desse título se justifica devido a pesquisa ter usado como inspiração o livro de bell hooks “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”, que por sua vez se inspira na pedagogia engajada de Paulo Freire. Nesse sentido o estudo objetivou analisar como as tecnologias digitais podem ser utilizadas como ferramentas de educação libertadora, à luz da pedagogia crítica de Paulo Freire, em práticas pedagógicas transgressivas.

Nos dias de hoje, a educação defronta-se com desafios significativos dado o modelo tradicional que ainda tem se perpetuado em nossas escolas, onde as relações entre professor e alunos, por vezes são hierárquicas e pouco dialógicas. Nesse contexto, as metodologias de ensino transgressivas, compreendidas aqui como práticas que buscam desestabilizar hierarquias de poder e criar espaços de coautoria do conhecimento emergem como alternativas pedagógicas que buscam romper com a lógica bancária criticada por Paulo Freire (2018), na qual o conhecimento é depositado nos estudantes, sem espaço para reflexão crítica. A incorporação de tecnologias digitais nesse

processo pode potencializar práticas pedagógicas mais dinâmicas e participativas, alinhadas aos princípios freirianos de autonomia, diálogo e emancipação (Freire, 2018).

A relevância deste estudo reside na necessidade de repensar o ensino em um mundo cada vez mais digitalizado, onde os estudantes estão imersos em tecnologias que, se bem direcionadas, podem transformar a sala de aula em um espaço de construção coletiva do saber.

INTERSEÇÕES ENTRE PEDAGOGIAS CRÍTICAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Atualmente, as metodologias de ensino têm sofrido mudanças significativas em relação às práticas adotadas nas etapas iniciais da educação escolar. Novas abordagens são introduzidas anualmente, promovendo evolução contínua na dinâmica das salas de aula. Loureiro, Bertagnolli e Antunes (2024) destacam que, desde os anos 1980, diversas iniciativas voltadas à integração de tecnologias digitais no ensino foram implementadas, tanto para estimular o uso dessas ferramentas como recurso pedagógico quanto para impulsionar a inclusão digital (Loureiro et al., 2024, p. 15). Apesar dos avanços observados, ainda persistem características do modelo tradicional de educação, predominante por muitos anos. Embora tal abordagem apresente aspectos positivos reconhecíveis, carrega elementos relacionados a uma perspectiva colonial e eurocêntrica. Segundo hooks (2013), esse sistema demandava que os alunos obedecessem à autoridade, transformando a escola, inicialmente concebida como espaço de construção de sonhos e oportunidades, em um ambiente comparável ao confinamento, marcado pela reprodução de punições e opressão. Corroborando essa análise, Kalantzis e Cope (2020) apontam que o objetivo desse tipo de educação era formar indivíduos aptos a seguir regras e obedecê-las.

Ao tomar como referência bell hooks (2013) e sua defesa de uma educação como prática de liberdade, este estudo aborda as metodologias transgressivas como respostas críticas ao ensino

tradicional e suas estruturas de poder. Nessa visão, a sala de aula torna-se um ambiente de entusiasmo e construção horizontal do conhecimento, aproximando-se da pedagogia freiriana, que também recusa a educação bancária e enfatiza o diálogo como eixo central do processo educativo (Freire, 2018).

Ante o exposto, as tecnologias digitais, quando utilizadas de forma crítica e intencional, podem se tornar aliadas poderosas na construção de uma educação libertadora. No entanto, sua mera utilização não garante a formação de sujeitos críticos. É a articulação entre o potencial técnico dessas ferramentas e uma proposta pedagógica engajada que gera transformação. Nesse sentido, o pensamento de Kalantzis e Cope (2020) reforça a urgência de formar indivíduos flexíveis, colaborativos e capazes de solucionar problemas complexos, aptidões essenciais para o mundo contemporâneo. Por exemplo, a produção de documentários, reportagens, podcasts e outros produtos midiáticos pelos alunos só adquire sentido pedagógico transgressivo quando orientada a amplificar vozes marginalizadas, debater questões sociais e colocar os estudantes como protagonistas de sua própria narrativa. O foco, portanto, não está na ferramenta, mas no uso dela como meio de agenciamento, crítica e intervenção social.

A fim de rejuvenescer as práticas de ensino, como propõe bell hooks (2013), é crucial entender que as tecnologias digitais não são neutras. Seu potencial de fomentar conhecimentos que valorizem a equidade e a diversidade depende diretamente do uso pedagógico orientado por princípios críticos e dialógicos. Quando assim utilizadas, elas podem amplificar saberes locais e plurais. É nesse contexto que as metodologias transgressivas, enquanto pedagogias críticas, se mostram eficazes, pois, conforme Gomes e Latties (2021), auxiliam na construção das subjetividades e complexidades na formação dos sujeitos da contemporaneidade, atuando como pedagogias decoloniais.

Paulo Freire e bell hooks, não trataram diretamente das tecnologias digitais, mas suas obras oferecem bases para pensar seu

uso de forma crítica e intencional. O diálogo, central para ambos, não se restringe ao contato presencial; pode ser potencializado por ambientes digitais que favoreçam a interação e a cocriação. No entanto, é preciso cautela: hooks (2013) adverte que, na atualidade, o conhecimento frequentemente se reduz a pura informação, desconectada da vida dos estudantes. Esse risco se concretiza quando o uso da tecnologia reproduz um modelo bancário, como um aluno isolado em seu computador, consumindo conteúdo passivamente. É essa postura crítico-reflexiva sobre o tempo e o espaço, defendida por Freire (1967), que permite converter a ferramenta tecnológica em um ambiente de encontro. Concordando com esse pensamento, Pereira e Rodrigues (2024) afirmam que

Diferentes relações intersubjetivas, diferentes sentidos e múltiplas semioses se entretecem em um novo tempo-espço de discursos que ascendem na contemporaneidade. Com a desfronzeirização de espaços, com o advento de novas tecnologias e com a vulnerabilidade de um tempo acelerado, ágil e frenético, os discursos se (re)modelam, se (res)significam e se transformam. (Pereira e Rodrigues, 2024, p. 18)

O que os autores parecem nos apresentar é que em épocas anteriores a que vivemos talvez não fizesse sentido o usar tecnologias como ferramenta metodológica de ensino, mas diante do tempo e do espaço em que a educação tem se desenvolvido, as tecnologias fazem sentido tendo em vista as possibilidades de comunicação e de participação desses alunos ressignificando seu aprendizado, história e vida, corroborando com essa afirmativa e finalizando essa discussão trago mais uma vez Freire (2018), ao afirmar que a educação bancária inibe o poder criador dos educandos.

RAÍZES E TRILHAS NO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O estudo em questão tece saberes a partir de uma perspectiva decolonial, pois, “relacionar educação com perspectivas

decoloniais deveria ser condição para os que atuam em contexto educacional” (Seccatto, 2023, p. 13), a pesquisa em questão não haveria de trilhar caminhos diferentes, especialmente por ter sido desenvolvida e apresentada em um congresso internacional do grupo de pesquisa ELLAE, que é um GP que tem investigado e desenvolvido pesquisas sob o olhar decolonial.

Metodologicamente, é um estudo bibliográfico, qualitativo, dialético e crítico colaborativo, em diálogo com a LA transgressiva, IN-disciplinar (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006), os autores principais que fundamentam as discussões são: Paulo Freire (2018) e bell hooks (2013), especialmente por ter sido inspirado no livro “Ensinando a transgredir” de bell hooks.

O estudo também se desenvolve pelo viés qualitativo e dialético, pois as pesquisas em LA, procura não ter o viés positivista, que aparentemente a pesquisa qualitativa costuma apresentar (Moita Lopes, 2019), também é um estudo crítico colaborativo (Magalhaes, 2011), pois no simpósio onde foi apresentado houve um diálogo entre os pesquisadores e os questionamentos e discussões levantados ali, serviram para a constituição da pesquisa, de forma que assim o texto não fosse enveredado pela ótica apenas dessa pesquisadora.

DAS REFLEXÕES ÀS RESPOSTAS

A análise bibliográfica realizada, em conjunto com os debates travados durante o simpósio, permite concluir que o uso intencional das tecnologias digitais, articulado aos pressupostos da pedagogia freiriana e transgressiva, potencialmente amplifica as oportunidades de diálogo entre os discentes. Nessa perspectiva teórica, o aprendizado é concebido como mais participativo, crítico e emancipador. Argumenta-se, com base nos autores estudados, que os estudantes tenderiam a um maior engajamento quando as tecnologias integram práticas pedagógicas que rompem com a lógica vertical da educação bancária. Essa premissa se sustenta no entendimento de que as tecnologias digitais, por

fazerem parte do cotidiano extraescolar dos alunos, podem facilitar a criação de vínculos e o estabelecimento de uma linguagem comum com o professor, desde que mediadas por uma intencionalidade pedagógica clara.

A literatura que fundamenta esta pesquisa, notadamente Freire (2018) e hooks (2013), permite inferir que o uso de tecnologias digitais com o propósito de fomentar o diálogo e a produção colaborativa pode servir como um catalisador para o agenciamento e engajamento discente. Autores como Kalantzis e Cope (2020) apontam que plataformas de produção multimídia e ambientes colaborativos oferecem possibilidades técnicas para que os alunos expressem seus saberes e visões de mundo. Ao integrar essa potencialidade técnica aos princípios freirianos, onde o conhecimento nasce de uma relação dialógica, constrói-se o argumento central deste capítulo: a de que a sala de aula pode se tornar um espaço de construção coletiva e plural.

A revisão bibliográfica realizada também evidencia desafios importantes para essa proposta. Como nos aponta bell hooks (2013), a implementação de uma prática pedagógica transgressiva esbarra em uma série de fatores. Um deles é a desigualdade no acesso às tecnologias e à internet, que limita a participação plena de todos os alunos e pode reforçar exclusões já existentes. Muitas vezes, mesmo quando as tecnologias estão disponíveis, elas são utilizadas apenas para modernizar métodos tradicionais, reproduzindo a lógica transmissiva criticada por Freire. Essa constatação teórica reforça o argumento de Silva (2025) de que a tecnologia, se não for acompanhada de uma mudança de concepção pedagógica, tende a servir como mera roupagem para práticas já consolidadas. No entanto, como nos encoraja Freire (2018), não podemos perder as esperanças de buscar uma educação libertadora.

Durante a discussão no congresso, emergiu também a importância da formação crítica de professores para o uso das tecnologias digitais. Não basta o domínio técnico das ferramentas; é preciso compreender seu potencial político e pedagógico.

"Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente." (Anjos e Bussolotti, 2024, p. 41). Isso implica repensar o papel do educador como mediador e provocador de reflexões, e não como mero transmissor de conteúdo. Conforme hooks (2013), ensinar a transgredir significa criar um espaço no qual a voz de cada aluno tenha valor e seja parte constitutiva do processo educativo. Nesse sentido, a apropriação crítica das tecnologias se torna um ato político e ético.

Outro achado relevante foi a constatação de que o uso criativo das tecnologias amplia as possibilidades de interdisciplinaridade e conexão com problemas reais, permitindo que os alunos se vejam como agentes capazes de intervir na realidade. A elaboração de podcasts, vídeos documentais e narrativas digitais sobre questões sociais, culturais e ambientais de suas comunidades foi apontada como exemplo concreto dessa potência. Tais práticas se alinham às pedagogias decoloniais, ao valorizar saberes locais e romper com perspectivas eurocentradas que historicamente moldaram a educação.

Em síntese, a discussão travada neste estudo permite concluir que as tecnologias digitais, quando integradas a metodologias transgressivas inspiradas na pedagogia freiriana, podem transformar a experiência escolar, tornando-a mais significativa, participativa e conectada à vida dos alunos. Contudo, ressalta-se que essa transformação depende intrinsecamente de uma intencionalidade pedagógica clara e de um compromisso com a formação crítica e a justiça social. O risco de uma apropriação superficial ou tecnicista permanece, e por isso é fundamental manter uma postura constante de reflexão e reavaliação sobre como, por que e para quem se está utilizando essas ferramentas.

Assim, os achados deste estudo indicam que o caminho para uma educação verdadeiramente libertadora no contexto digital exige, mais do que novos dispositivos ou plataformas, uma mudança profunda na forma de conceber a relação entre ensino,

aprendizagem e tecnologia. Essa mudança implica questionar estruturas de poder, valorizar a diversidade de saberes e construir coletivamente conhecimentos que sirvam à transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A associação entre metodologias de ensino transgressivas e tecnologias digitais demonstra significativo potencial para transformar práticas pedagógicas contemporâneas. Quando aplicadas de forma intencional, essas ferramentas transcendem a condição de meros recursos auxiliares, tornando-se ambientes voltados à troca de ideias e construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem contribui para superar o modelo tradicional centrado na transmissão unidirecional de informações, promovendo interações mais próximas, respeitosas e colaborativas entre docentes e discentes.

A pesquisa realizada indica que as tecnologias digitais, quando usadas com um propósito claro e de forma alinhada aos princípios de Paulo Freire, podem ampliar o diálogo, incentivar a participação dos alunos e permitir que se discutam questões reais do dia a dia, por meio de vídeos, imagens, áudios e outros recursos interativos. Ao mesmo tempo, a literatura consultada também aponta a existência de barreiras importantes, como a falta de acesso para todos, a resistência de algumas escolas a mudanças e a necessidade de preparar melhor os professores para esse uso, indo além da parte técnica.

Também foi discutido que simplesmente colocar tecnologia na sala de aula não é suficiente para mudar a educação. O que realmente faz diferença é a intenção com que ela é usada. Como dizia Freire, é preciso que o ensino tenha um compromisso ético e político, ajudando a dar voz a quem historicamente foi silenciado e estimulando a consciência crítica.

Essa pesquisa mostrou que o pensamento de Paulo Freire continua muito atual, mesmo em um mundo digital em que as tecnologias podem ser usadas como ferramentas de liberdade ou

de controle, e cabe a nós, professores, escolhermos caminhos que levem à autonomia, à justiça e à transformação social. Em outra oportunidade e estudos futuros, talvez seja interessante acompanhar de perto experiências concretas em diferentes escolas, para entender como essa integração pode acontecer na prática e criar orientações que ajudem educadores a usar essas ferramentas de maneira criativa, crítica e inclusiva.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, André Effgen de. **Aprendendo a leitura perversa do mundo**: a formação com professores na perspectiva do letramento crítico. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023.

ANJOS, Ricardo Magno dos; BUSSOLOTI, Juliana Marcondes. **Formação continuada de professores**: desafios da contemporaneidade. In: Marcelo Augusto Scudeler; Atilio Catosso Salles; Joelma Pereira de Faria Nogueira [Orgs.] **Educação, conhecimento e sociedade**: formação humana, tecnologias e políticas públicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GOMES, Rosivaldo; LATTIES, Lílian. **Linguagens e resistências na formação de professores**: formando professores críticos a partir dos estudos de letramento. In: SOUZA, Ana Lucia Silva (org.). **Culturas periféricas**: estratégias de reexistência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

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

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. São Paulo: Editora da Unicamp, 2020.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacy in the Time of Artificial Intelligence**. Disponível em: <https://osf.io/preprints/edarxiv/es5kb>. Acesso em: 15 ago. 2025.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada**: a linguagem como condição e solução. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 10, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 15 ago. 2025.

LOUREIRO, Carine Bueira; BERTAGNOLLI, Sílvia de Castro; ANTUNES, Maria Tanise Raphaelli Bosquerolli [Orgs.] **Cultura digital e Educação**: metodologia para a formação continuada de professores da Educação Básica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Questão de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Grassinete C. A.; LESSA, Ângela B. C. T. **Decolonialidade**: pontos e contrapontos na educação linguística crítica. Campinas: Pontes Editores, 2022.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Inquietações sobre discurso e tecnologias**. Nívea Rohling; Ana Paula Pinheiro da Silveira; Maria de Lourdes Rossi Remenche [Orgs.] Discursos, letramentos e tecnologias: reflexões sobre saberes e práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

SECCATO, Mariana Guedes. **Decolonizar e esperar em tempos de perplexidades**. In: SÁ, Rubens Lacerda de; CHAVES, Pedro Jônatas da Silva (orgs.). Decolonialidade e educação: esperar em tempos de perplexidade. São Paulo: Fontes Editora, 2023.

SILVA, Rodrigo Abrantes da. **Ambientes Ciber-sociais e Letramentos**: Transformações pedagógicas e novas aprendizagens na Educação. 1.ed. Pontes Editores. Campinas. 2025

SOBRE OS(AS) ORGANIZADORES(AS)



Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira - uma mulher que gosta das travessias, das transgressões. Enquanto profissional e ecocando outros autores, discuto a linguística aplicada crítica e os estudos da linguagem como amálgamas temporários e In-disciplinares. Na vida pessoal também é assim. Tem travessias, bons ventos e muitos momentos de (in)lucidez (vejam o que acontece no mundo desde 2018 até o momento do lançamento deste livro), mas, como boa freireana, esperar é preciso, viver é preciso, lutar é preciso e a educação agentiva é o caminho para buscarmos outras rotas rumo à transformação social, ética e política no meu país.



Sou **Rute Neres Borges**, mulher negra em travessia entre educação, linguagem e escrita. Minha trajetória se constrói na escuta das margens e na atenção aos silêncios que atravessam os discursos. Entendo a pesquisa como experiência ética e afetiva, comprometida com a justiça social e com a valorização de saberes historicamente invisibilizados. Atuo em projetos educacionais e coletivos acadêmicos que compreendem a linguagem e a tecnologia como campos de disputa e produção de sentidos. Organizar esta obra reafirma minha crença no trabalho coletivo e na escrita como gesto político, capaz de abrir diálogos e possibilidades outras de existir e educar.



André Effgen de Aguiar - Homem branco que tenta cotidianamente ter consciência sobre seus privilégios. Estou em constante (des)construção. Meu trabalho parte das encruzilhadas: entre escola básica e os bancos da universidade, entre teoria e sua transformação em *práxis* na sala de aula, entre a língua como sistema e a língua como vida, como ferramenta social de emancipação e transformação. A partir de minhas aulas, orientações,

textos e materiais que produzo, a pesquisa vira convite: a aprender a desconfiar do óbvio, a escutar vozes historicamente silenciadas e a imaginar futuros em que a linguagem não seja fronteira, mas sim travessia. Nessa travessia, aposto na palavra como gesto ético e político, palavra que forma, que desloca, que RE-Existe. Em meus escritos e em minha atuação docente há um desejo persistente de abrir fissuras no discurso hegemônico, no currículo engessado, nas certezas herdadas. É a partir dessas fissuras que germinam outros modos de ler, escrever, ensinar e existir. Mais do que produzir respostas, meu trabalho insiste em sustentar perguntas, aquelas que incomodam, mas também as que alimentam esperança. Acredito que a linguagem pode reinventar mundos e que a educação, quando atravessada por sensibilidade e coragem, ainda é um dos lugares possíveis para sonhar coletivamente.



Amilton José Freire de Queiroz - um homem gay, negro, professor, pesquisador, comparatista e militante que vive-ama-pinta-fricciona travessias, traços e tranças da-além Línguas, Linguagens e Literaturas como territórios de confluência e contraponto. Desde e com as migrações entre as paisagens da educação básica, Graduação e Pós-Graduação, esperança, questiono e me refaço, situada, referencial e epistemologicamente, por meio do estudo, ensino, pesquisa e extensão nas Literaturas afro-brasileira,

latino-americana, africana, amazônica, indígena e LGBTQIAPN+. Hospedo-me, ainda, na encruzilhada investigativa do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE), o qual me desconstrói, retrança e reterritorializa nas “gretas”, nos “inéditos-viáveis” e “nos indisciplinamentos” das vidas-ações-afetos. Assim, afino os giros, gritos e rodopios de minha docência-pesquisa-militância para “escreviver”, “ancestralizar” e “aquilombar” uma escola-universidade-sociedade, de fato, em movimento de resistência, re-existência e poética dos “esfarrapados do mundo”.

SOBRE OS(AS) AUTORES



André Effgen de Aguiar

Doutor em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com estágio doutoral pela Universitat Autònoma de Barcelona (UAB-ESP). Líder do Núcleo Capixaba de Estudos em Linguística Aplicada (Nucela – Ifes) e pesquisador do grupo Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE - UFAC). É professor do Ifes Campus Vitória, atuando no curso de Letras Português (presencial e Ead), no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e no Mestrado em Ensino de Humanidades (PPGEH – Ifes).

Amilton José Freire de Queiroz

É Professor Adjunto da Universidade Federal do Acre (UFAC), atuando no Colégio de Aplicação nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL/UFAC) e Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade. É doutor em Literatura Comparada, pela UFRGS, e pós-doutor em Teoria Literária e Literatura Comparada, pela UFMG. Possui mestrado em Letras – Linguagens e Identidades (UFAC) e graduação em Letras – Português (UFAC).



Andressa Raquel Lima de Oliveira

Assessora de Gestão Educacional na Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC/AM), com atuação voltada ao fortalecimento da gestão escolar e à implementação de políticas públicas educacionais. É mestra no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL), pela Universidade Federal do Acre (UFAC), onde desenvolve pesquisas que abordam os letramentos, a formação docente e o uso de tecnologias digitais no contexto educacional do interior amazônico. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE), com foco em práticas educativas críticas e interdisciplinares.

Angela Glaucia da Silva

Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Acre. Mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ppehl/UFAC). Membro do Grupo de Estudo Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE). Atua como professora substituta na Universidade Federal do Acre - Campus Floresta, na área de Teoria Literária e Literatura.



Mychael Douglas Souza de Almeida

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Acre/Programa de Pós Graduação em Educação (UFAC/PPGE). Psicólogo pela União Educacional do Norte (UNINORTE). Psicoterapeuta Centrado na Pessoa pelo Projeto Conexão Formativa do Rio de Janeiro. Professor, na área de Psicologia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), Campus Xapuri. Participa do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino - ELLAE.



Francisca de Magalhães Melo

Doutoranda pelo Programa Educantor. Mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE-AC). É licenciada em Letras e Biologia, e também tem especializações na área de Tecnologias Digitais e Educação. Atuação profissional foca na formação de professores e em pesquisas sobre linguagem, identidade e tecnologias digitais.

Francisco Barbosa de Oliveira Neto

Doutorando em Letras: Linguagem e Identidade (Ppgli/Ufac). Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens (Ppehl/Ufac). Especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Venda Nova do Emigrante (FAVENI). Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Acre (Ufac). É pesquisador do grupo de estudo Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE). Bolsista Capes.



Grassinete Carioca de Oliveira Albuquerque

Pós-Doutora e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Universidade Federal do Acre (UFAC), atua nos Programas de Pós-Graduação Ppehl-Ufac, PPGE-Ufac e Educantor. Líder do Grupo de Pesquisa ELLAE. Desenvolve investigações voltadas à educação linguística crítica, decolonialidade e multiletramentos. Bolsista Produtividade CNPq.

Jacson da Silva Queiroz

Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (2016). Possui especialização em Pedagogia Social e Educação Especial Inclusiva pela Universidade Futura e Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL/Ufac (2024). Atualmente doutorando pelo Programa Educantor/Universidade Federal do Acre.



Joaquim Dolz

Professor de didática das línguas e formação de professores na Universidade de Genebra (Suíça). Sua pesquisa abrange áreas como engenharia didática, modelização de gêneros textuais, ensino de produção oral e escrita, além de estudar os processos de formação de professores. Diversas obras publicadas, com diversos colaboradores.



Luís Rodolfo Cabral.

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Instituto Federal do Maranhão. Líder do grupo de pesquisa Linguagem e Discursos da Atualidade - LinDA (IFMA/ CNPq).

Márcia Maria Fonteles Vasconcelos

Professora da área de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, campus Acaraú. Formada em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú UVA (2013). Possui especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Cândido Mendes - UCAM (2017). É mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará - UFC e doutoranda em Letras pela referida universidade. Interessa-se pelas áreas de descrição e análise linguística, aquisição da linguagem, literaturas diversas e formação de professores.



Mila Cristia Lopes de Paula

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC), com pesquisa voltada para o uso de tecnologias digitais na formação docente. Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (2019) e é licenciada em Pedagogia e em Matemática pela Faculdade Única de Ipitanga. Atua como professora na rede municipal de educação de Ipixuna - Amazonas, com experiência em métodos de ensino-aprendizagem e tecnologia educacional. É integrante do Grupo de Estudos ELLAE e tem produção acadêmica publicada, com enfoque em estratégias didáticas inovadoras. Sua trajetória reflete um compromisso constante com a educação pública e a formação crítica de educadores e estudantes.

Paula Cobucci

Fez estágio pós-doutoral em Educação na Universidade de Genebra, sob supervisão do Prof. Joaquim Dolz, e em Linguística na Universidade de Brasília (UnB), sob supervisão do Prof. Kleber Silva. Doutorado e Mestrado em Linguística na UnB. Profa. da UnB. Pesquisadora do Gecal (Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens).



Paulo Botelho Casotte

Graduado em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Acre (2019). Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac), na linha de pesquisa "Formação de Professores, Educação e Linguagens", e integra o Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE), vinculado à mesma instituição. Atua como professor efetivo de Língua Portuguesa na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE/AC), com foco no ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Redação para o ensino médio.



Risonete Gomes Amorim

Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC. Graduada em Letras Vernâculas pela Universidade Federal do Acre - UFAC (2001). Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Linguagem e Identidade – PPGLI UFAC (2023). Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Linguagem e Identidade – PPGLI UFAC (2024).

Sandressa dos Santos Silva

Mestra no Ensino de Humanidades e Linguagens pela UFAC, especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira (UNINTER) e Tecnologias Digitais e Inovação na Educação (FACUMINAS). Graduada em Letras Espanhol e Respectivas Literaturas pela UFAC, professora na SEE/AC, exercendo atualmente a função de professora formadora no Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE).



Silvia Carla da Silva

Mestra pelo programa Mestrado Profissional em Letras (Proletras) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Licenciada em Letras Português pelo Centro de Ensino Superior de Vitória (CESV) e professora da Educação Básica em rede estadual e municipal. Pesquisadora do Núcleo Capixaba de Estudos em Linguística Aplicada (Nucela – Ifes).

Valeska Favoretti Serafim.

Atualmente, é professora de língua inglesa e professora coordenadora da área de linguagens na EEEFM "Honório Fraga" e doutoranda do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-graduada (Lato sensu) em Ensino de Língua Inglesa pela Estácio de Sá. Graduada em Letras Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Faculdade Castelo Branco (Colatina, ES).





Esta obra reúne pesquisas e experiências que pensam a educação a partir do encontro entre linguagens e tecnologias, compreendidas como práticas sociais, éticas e políticas. Os capítulos tensionam leituras instrumentais e propõem reflexões situadas, sensíveis às desigualdades e aos contextos formativos contemporâneos. A obra convida o leitor a compreender a educação como território vivo de diálogo, criação e resistência.

EDUCAÇÃO, LINGUAGENS, LINGÜÍSTICA APLICADA E ENSINO

ELQAE



ISBN 978-65-265-2716-0



9 786526 527160