

TAMARA ANGÉLICA BRUDNA DA ROSA
KLÉBER APARECIDO DA SILVA
(ORGANIZADORES)



EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS NO SUL GLOBAL

PERSPECTIVAS CRÍTICAS A PARTIR DO
III CEISG

TAMARA ANGÉLICA BRUDNA DA ROSA
KLÉBER APARECIDO DA SILVA
(ORGANIZADORES)

**EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E
TECNOLOGIAS NO SUL GLOBAL**
PERSPECTIVAS CRÍTICAS A PARTIR DO
III CEISG

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editor-gerente: Fábio César Junges

Imagens da capa: Freepik

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

E24 Educação, linguagens e tecnologias no Sul global [recurso eletrônico] : perspectivas críticas a partir do III CEISG / organizadores: Tamara Angélica Brudna da Rosa, Kléber Aparecido da Silva. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026. 252 p. : il.

ISBN 978-65-6135-243-7

DOI 10.46550/978-65-6135-243-7

1. Educação. 2. Tecnologia. 3. Práticas pedagógicas. I. Rosa, Tamara Angélica Brudna da (org.). II. Silva, Kléber Aparecido da (org.).

CDU: 37:004

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



E-mail: ilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edegar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, SC, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	13
Tamara Angélica Brudna da Rosa	
INTRODUÇÃO	15
Tamara Angélica Brudna da Rosa	
Kléber Aparecido da Silva	
MUSEU PEDAGÓGICO DA UESB: LABORATÓRIO, PRESERVAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SUL GLOBAL	19
Tayara Barreto de Souza Celestino	
TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO SUL GLOBAL	29
Adriano Rosa da Silva	
CONCEPÇÕES FREIRIANAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA, CRÍTICA E TRANSFORMADORA	47
Patrícia Alves da Costa Ramos	
Lidiane da Silva Lopes	
Wesley Luis Carvalhae	
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, SURDOS E DECOLONIALIDADE: TRILHAS PARA UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPATÓRIA NO SUL GLOBAL.....	63
Janiny Pires Seles Bispo	
Yuri Silva Bispo	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS	73
Ianne Ely Godoi Vieira	
Raquel Leão Luz	

PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO GÊNERO LITERÁRIO: ROMANCE EM INTERAÇÃO COM A PEDAGOGIA DOS MULTI LETRAMENTOS	89
Soraya Souza de Carvalho	
ENSINO DE LÍNGUA, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA PARAENSE	103
Cleilma Sousa Rodrigues Riker	
PLATAFORMIZAÇÃO E E-PROTOCOLO: DESAFIOS E IMPACTOS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE LÍNGUA PORTUGUESA..	119
Bruna Junges	
Mariangela Garcia Lunardelli	
MULHERES NEGRAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EPT EM UM INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	139
Natália dos Santos Peres	
Michele Fagundes da Silva	
Liliana Soares Ferreira	
ANÁLISE DOS SENTIDOS EM PESQUISAS SOBRE A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO RIO GRANDE DO SUL	153
Michele Fagundes da Silva	
Natália dos Santos Peres	
Liliana Soares Ferreira	
PERSPECTIVAS PARA UM PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM INTERCULTURAL CRÍTICO DA LÍNGUA INGLESA	167
Camilla Ortega Flores Gomes	
Maria Cristina Lima Paniago	
PROJETO MATERIAL PARA ENSINO DE LÍNGUAS (MENLI): CONSTRUINDO ESPAÇOS PARA DIÁLOGOS SOBRE A DOCÊNCIA	181
Alice Moraes Rego de Souza	
Nathalia Araujo Duarte de Gouvêa	

EXPERIÊNCIA E <i>DESAPRENDIZAGEM</i> : LINGUAGEM EM MOVIMENTO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	199
Ianne Ely Godoi Vieira	
Raquel Leão Luz	
LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO PÚBLICO: AS VIAS DOS MULTILETRAMENTOS CRÍTICOS	215
Morgana Larotonda English Guidance	
SENTIDOS DE TECNOLOGIA NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL: PERSPECTIVAS DE EMANCIPAÇÃO OU DE FETICHIZAÇÃO?	237
Francisco Celso Novachinski Machado	
Marcos José Andrighetto	
SOBRE OS AUTORES	251

PREFÁCIO

Vivemos um momento em que a educação passa por mudanças profundas. O avanço da globalização, a rápida transformação tecnológica e os constantes embates de ideias alteram de forma marcante os rumos dos sistemas educacionais ao redor do mundo. Dentro desse cenário instável e desafiante, pensar a educação a partir das realidades do Sul Global não é apenas um exercício intelectual – assume também contornos políticos e epistemológicos que desafiam as velhas formas de enxergar e promover o conhecimento.

Durante muito tempo, os modelos educativos dominantes partiram de perspectivas eurocêntricas. Em consequência, experiências, saberes e práticas construídas em regiões periféricas quase sempre ficaram em segundo plano, pouco reconhecidas ou invisibilizadas. Por isso, movimentos acadêmicos que buscam discutir e questionar essas desigualdades são essenciais. Eles abrem caminhos para uma educação verdadeiramente diversa, comprometida com a democracia e com a justiça social.

É nesse espírito que surge o Colóquio Educação Internacional para o Sul Global (CEISG). Esse espaço de encontro e debate vem reunindo pesquisadores de diferentes áreas e regiões, todos interessados em compreender, sob uma ótica crítica e decolonial, os complexos desafios da educação atual. O terceiro encontro do CEISG consolidou essa proposta ao reunir participantes de várias instituições, ampliando o diálogo sobre temas como tecnologia, linguagem, políticas públicas e justiça em contextos marcados por desigualdades históricas.

Esta coletânea foi organizada a partir dos trabalhos apresentados no evento. Após cuidadosa revisão, os textos ganharam corpo em capítulos que dialogam com três grandes temas: educação e tecnologia; linguagens e perspectivas decoloniais; e educação, inclusão e justiça social. Tal divisão reflete as questões centrais da pesquisa educacional contemporânea, especialmente quando vista através do olhar do Sul Global.

Os capítulos trazem discussões sobre temas que vão do impacto da inteligência artificial na educação profissional até os sentidos atribuídos à tecnologia em políticas institucionais, passando por práticas de ensino de línguas em ambientes multiculturais, experiências de educação linguística crítica e debates sobre inclusão, questões de gênero, raça e o desafio de uma pedagogia sensível às diferenças.

Mais do que simplesmente apresentar resultados, este livro provoca o leitor: o que a educação pode, de fato, fazer para construir sociedades mais justas e igualitárias? Os autores articulam diferentes teorias e métodos em textos que, ao mesmo tempo, valorizam a diversidade e celebram o saber produzido em contextos até hoje marginalizados.

Desejamos que esta coletânea contribua para ampliar o debate sobre educação internacional a partir da perspectiva do Sul Global. Que ela inspire novas investigações, parcerias e práticas pedagógicas alinhadas com o compromisso de transformar a realidade social por meio da educação.

Tamara Angélica Brudna da Rosa

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os debates sobre educação têm passado por mudanças radicais, impulsionados pela globalização, pela presença crescente das tecnologias e pela ampliação das redes de produção e circulação do conhecimento entre países. Nesse contexto, a internacionalização da educação ganhou destaque e passou a ocupar espaço central nas agendas de universidades e sistemas de ensino em diferentes partes do mundo. Porém, esse movimento não ocorre sem conflitos e desigualdades profundas, principalmente quando observamos suas consequências para o chamado Sul Global.

De modo histórico, políticas e práticas voltadas para a internacionalização do ensino superior foram moldadas sob forte influência de modelos originados no Norte Global. Esses modelos tendem a priorizar certos padrões de produção científica, normas linguísticas e ideias do que seria excelência acadêmica — elementos que acabam por reforçar hierarquias tanto epistemológicas quanto institucionais. O resultado é que muitas universidades localizadas em contextos periféricos ou semi-periféricos acabam operando sob uma lógica de dependência intelectual, replicando teorias, métodos e agendas de pesquisa desenvolvidas em outros países, muitas vezes distantes de suas próprias realidades.

É nesse ponto que a noção de Sul Global se torna uma chave teórica e política importante para analisar e questionar tais assimetrias. Mais do que delimitar um local no mapa, o conceito refere-se a todas as sociedades que compartilham experiências históricas de colonização, dependência econômica e marginalização do próprio conhecimento. Como destaca Santos (2010), a modernidade ocidental não apenas criou desigualdades econômicas e políticas, mas estabeleceu uma hierarquia nos próprios saberes, definindo o que seria conhecimento legítimo e desvalorizando — ou tornando invisível — perspectivas produzidas fora do eixo dominante.

O campo dos estudos decoloniais, com autores como Quijano (2000), Mignolo (2011) e Walsh (2018), chama atenção para como essa hierarquia faz parte do que se convencionou chamar de colonialidade do poder, do saber e do ser. Mesmo após a independência formal de muitos países, continuam a operar estruturas que organizam, de modo desigual, as relações globais de conhecimento e autoridade. Na educação, isso se manifesta, por exemplo, nos currículos eurocentrados, na preferência por

línguas hegemônicas na produção científica e na distribuição desigual de recursos e oportunidades.

Diante dessas constatações, surge a necessidade de repensar a internacionalização da educação de modo crítico, valorizando e reconhecendo a pluralidade de formas de saber que existem no mundo. Uma internacionalização crítica — defendida por muitos pesquisadores — busca superar os modelos competitivos e mercadológicos de cooperação acadêmica e abrir espaço para relações horizontais e colaborativas, baseadas em diálogo intercultural e construção coletiva do conhecimento.

Nesse processo, projetos acadêmicos que priorizam redes de pesquisa e cooperação entre instituições do Sul Global tornam-se especialmente estratégicos. Ao promover trocas entre pesquisadores de contextos socioculturais diversos, esses projetos criam condições concretas para a formulação de alternativas epistemológicas que desafiem as velhas hierarquias da produção científica mundial.

É justamente nessa perspectiva que se insere o Colóquio Educação Internacional para o Sul Global (CEISG). O evento consolidou-se como um espaço diverso e interdisciplinar dedicado a pensar, de forma crítica, educação, linguagens, tecnologias e políticas educacionais. Ao reunir especialistas de várias origens, o CEISG fomenta discussões que integram teoria e prática e ressalta como é fundamental compreendermos os fenômenos educacionais em toda a sua complexidade social, política e cultural.

Esta coletânea nasce desse contexto. Ela reúne pesquisas apresentadas no III CEISG, aprofundadas posteriormente para compor os capítulos deste volume. Juntos, os textos refletem a multiplicidade de temas, métodos e enfoques que marcam o presente das investigações educacionais no Sul Global. Apesar da diversidade de objetos, todos compartilham a mesma inquietação: entender como transformações sociais, tecnológicas e culturais repercutem nos processos educativos.

Entre essas transformações, fica evidente o papel central das tecnologias digitais no cotidiano das instituições. Nos últimos anos, o avanço das tecnologias da informação e comunicação alterou, muitas vezes de modo irreversível, os modos de ensinar, aprender e promover o conhecimento. Plataformas digitais, ambientes virtuais, automação e inteligência artificial já fazem parte do cenário educacional — mas não sem levantar questões importantes: quem controla essas tecnologias? Até que ponto elas facilitam ou, ao contrário, mercantilizam e monitoram

o acesso ao conhecimento? Pesquisadores têm alertado para a chamada “colonialidade digital”, que descreve formas sutis e amplas de dominação, agora mediadas por grandes corporações detentoras dos meios tecnológicos e dos fluxos de informação.

Na educação profissional e tecnológica, tais dilemas assumem uma face ainda mais complexa. Instituições de formação para o trabalho vivem o desafio de inovar tecnologicamente, sem perder de vista o compromisso com uma educação crítica e voltada para a justiça social. Por isso, fazer perguntas sobre como a tecnologia está sendo incorporada nos currículos e nas políticas institucionais tornou-se essencial para todos que pensam e praticam a educação hoje.

Outra questão fundamental abordada nesta coletânea é a relação entre linguagem, educação e poder. A linguagem, longe de ser um simples instrumento de comunicação, ocupa posição de destaque na organização das práticas sociais e tem impacto direto na produção de identidades e na inclusão — ou exclusão — de grupos sociais. Dentro da pesquisa em educação linguística, autores como Pennycook (2001), Makoni e Pennycook (2007) têm defendido a necessidade de olhar para o ensino e a aprendizagem de línguas de modo crítico, observando suas implicações políticas, ideológicas e culturais, principalmente diante da hegemonia de determinadas línguas no contexto mundial.

Debates sobre a expansão do inglês enquanto língua global, por exemplo, são recorrentes, pois esse processo pode tanto facilitar o contato entre diferentes comunidades linguísticas quanto contribuir para a reprodução de desigualdades históricas. Dessa forma, práticas pedagógicas que apostam na interculturalidade, no multilinguismo e na valorização efetiva das línguas locais ganham importância para se pensar uma educação verdadeiramente inclusiva.

No mesmo sentido, questões ligadas à inclusão e à justiça social cortam vários capítulos do livro. Num mundo marcado por enormes disparidades, a educação ainda é vista, por muitos, como possível caminho de mobilidade social. Porém, sabemos que a escola e a universidade nem sempre conseguem romper com padrões discriminatórios de gênero, raça, classe e deficiência. Pesquisas que trazem à tona experiências de mulheres negras, estudantes surdos ou membros de outras comunidades historicamente marginalizadas apontam para a urgência de construir pedagogias realmente comprometidas com a equidade. Isso significa, muitas

vezes, incorporar as contribuições da pedagogia crítica e das epistemologias do Sul nos debates e práticas cotidianos das instituições de ensino.

Ao reunir reflexões sobre tecnologia, linguagem e justiça social, este livro pretende não só apresentar resultados de pesquisa, mas também provocar – apontar caminhos, dúvidas e perspectivas para que a educação esteja à altura dos desafios do século XXI.

A estrutura da obra reflete esse compromisso. Na primeira parte, encontram-se estudos que investigam as relações entre educação, tecnologia e o mundo do trabalho, abordando desde inteligência artificial até políticas institucionais de inovação e os processos de digitalização da administração educacional. A segunda parte discute questões como ensino de línguas, interculturalidade e formação docente sob a ótica decolonial. Por fim, a terceira parte apresenta experiências e desafios ligados à inclusão e à justiça social nas instituições educacionais do Sul Global.

Finalmente, ao reunir autores de distintos contextos acadêmicos e regionais, esta coletânea reafirma a necessidade de espaços de diálogo capazes de romper fronteiras e construir uma educação mais democrática, plural e transformadora. Que as discussões aqui propostas inspirem a formação de novas redes de pesquisa e contribuam para fortalecer uma educação cada vez mais comprometida com a justiça social.

Tamara Angélica Brudna da Rosa
Kléber Aparecido da Silva

MUSEU PEDAGÓGICO DA UESB: LABORATÓRIO, PRESERVAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SUL GLOBAL

Tayara Barreto de Souza Celestino¹

Resumo: Localizado no centro-sul do estado da Bahia, o Museu Pedagógico da UESB é palco de educação formal e não formal, da educação básica às pesquisas em nível de pós-doutorado, conferindo e convertendo-se em espaço alternativo e inovador para a educação almejada no Sul global. Concebendo a educação de maneira radicalmente integrada e horizontalizada, acolhe desde iniciativas de escolas públicas dos anos iniciais até as pesquisas referendadas por conselhos nacionais de pesquisas, reposicionando conceitos artificiais que costumam hierarquizar pesquisas. Avançando nas premissas do ensino, pesquisa e extensão para assumir também a posição de oportunizar e acolher iniciativas variadas de organização de programas de ensino, mantém intercâmbios locais e globais que se renovam em ciclos bianuais com colóquios internacionais contemplando a atuação e comunicação de experiências de ensino para todos os níveis de formação no Brasil. Pretende-se com este artigo indicar as premissas da pedagogia e da epistemologia qualitativa na atuação ocorrida no Museu Pedagógico da UESB, enfatizando a integração e a horizontalidade dos saberes com o diálogo e as trocas envolvendo os diversos níveis de ensino previstos na legislação educacional brasileira.

Palavras-chave: Epistemologia qualitativa. Educação no Sul global, Museu Pedagógico da UESB.

1 Pós-doutoranda do Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista pós-doc pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Museóloga e professora de Artes Visuais, doutora em Sociologia do Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS/ UFS). Integrante do Laboratório de Estudos Urbanos e Culturais (Labeurc-CNPq-UFS). E-mail: tay.celestino@gmail.com

*MUSEU PEDAGÓGICO DA UESB: LABORATORY,
PRESERVATION, AND PRODUCTION OF KNOWLEDGE IN THE
GLOBAL SOUTH*

Abstract: Located in the south-central region of the state of Bahia, the “Museu Pedagógico da UESB” is a hub for formal and non-formal education, from basic education to postdoctoral research, thus becoming an alternative and innovative space for the education sought in the Global South. Conceiving education in a radically integrated and horizontal manner, it welcomes initiatives from public schools in the early years to research endorsed by national research councils, repositioning artificial concepts that often hierarchize research. Advancing the premises of teaching, research, and outreach to also assume the position of providing opportunities and welcoming diverse initiatives for organizing teaching programs, it maintains local and global exchanges that are renewed in biennial cycles with international colloquia encompassing the performance and communication of teaching experiences for all levels of education in Brazil. This article aims to indicate the premises of qualitative pedagogy and epistemology in the activities carried out at the “Museu Pedagógico da UESB”, emphasizing the integration and horizontality of knowledge through dialogue and exchanges involving the various levels of education foreseen in Brazilian educational legislation.

Keywords: Qualitative epistemology. Education in the Global South. UESB Pedagogical Museum.

Introdução

No Brasil, os museus universitários acumularam experiências históricas que o fizeram se diferenciar de outras tipologias de museus, com destaque para a produção do conhecimento, a formação profissional e o debate efervescente sobre as ações destes espaços, aprofundada com a transdisciplinaridade, o diálogo intenso e a intervenção social. Estes museus chegam a questionar as próprias universidades, seja em aspectos objetivos como equipamentos e condução de trabalhos, mas avançando também para a própria existência das universidades e dos museus, em até que ponto estão contribuindo com ciência e tecnologia e sendo de fato inovadores. De acordo com Ribeiro (2007), uma rede de museus universitários criada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) focalizou suas observações em identificar os museus universitários como centros de pesquisas, aumentando o intercâmbio, buscando ações

conjuntas e propondo políticas para produção científica, para a educação, o patrimônio e a cultura. Esta análise do papel dos museus universitários no contexto brasileiro, enfatizou sua relevância para a educação e para a valorização e a preservação do patrimônio científico-cultural. O destaque que detêm estes museus por ocuparem uma posição singular na sociedade e por estarem inseridos no ambiente universitário, lhes confere potencial além de museus comuns para articular de forma integrada as funções de ensino, pesquisa e extensão, ao mesmo tempo em que promovem a difusão do conhecimento para além dos muros da universidade. Os museus universitários são compreendidos não apenas como espaços de guarda e exposição de acervos, mas como instâncias estratégicas de mediação entre produção científica, memória institucional e sociedade.

No entanto, são inúmeros os desafios enfrentados por esses museus, entre os quais se destacam a fragilidade de políticas institucionais específicas, a escassez de recursos financeiros e humanos, a ausência de reconhecimento administrativo dentro das universidades e a precarização das condições de conservação e comunicação dos acervos. Tais dificuldades comprometem o pleno desenvolvimento das atividades museológicas e limitam o alcance social desses espaços, apesar de seu elevado potencial educativo e cultural. A mobilização coletiva em torno de museus universitários, a exemplo das iniciativas como o “Fórum Permanente de Museus Universitários” (FPMU), buscaram fortalecer o debate destes espaços museais, além de dar maior visibilidade para suas ações e intensificar cooperação entre instituições. O fortalecimento dos museus universitários depende do reconhecimento de sua centralidade no projeto acadêmico e social das universidades, bem como da implementação de políticas públicas e institucionais que garantam sua sustentabilidade.

Os encontros de museus universitários ocorridos entre as décadas de 1990 até os anos 2000 se tornaram marcos na museologia brasileira e estiveram na base da formulação das políticas nacionais de museus, hoje estruturadas com os cadastros nacionais de museus, as semanas e primaveras de museus, bem como o conjunto de atividades articuladas que se repetem anualmente em todo o Brasil, com diálogos inter-regionais, consolidando o reconhecimento dos museus universitários como espaços fundamentais para a democratização do conhecimento, a preservação da memória científica e a construção de uma relação mais ativa entre universidade e sociedade. Em médio e longo prazo, os fóruns preconizaram a necessidade da ampliação da atuação destes museus, vocacionados ao trabalho em comunidades e inclinados a retirar cada vez mais as pesquisas

universitárias dos gabinetes de especialistas, devolvendo de maneira mais imediata e consistente os resultados de ciência e tecnologia para as pessoas e a comunidade ampliada.

Integrado ao conjunto de museus universitários do Brasil, o Museu Pedagógico da UESB está vinculado ao Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) para desenvolvimento de atividades de levantamento, catalogação, organização e disponibilização de diferentes tipos de fontes documentais, reunidas em acervos que compõem o Centro de Documentação Albertina Lima Vasconcelos (CEDOC). Além disso, mantém redes de pesquisa e parcerias nacionais e internacionais, desenvolve projetos integrados, eventos científicos, exposições e ações educativas, e atua como base estruturante do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS). Com uma gestão colegiada e equipe multidisciplinar, o Museu Pedagógico da UESB afirma-se como espaço de produção, socialização e democratização do conhecimento, contribuindo para a preservação da história da educação e das ciências na região (IBRAM, 2025).

Um museu pedagógico na prática

O Museu Pedagógico da UESB destaca-se por apresentar diversas exposições e projetos educativos articulados, cumprindo seu papel social como museu, no qual realiza exposições temáticas, temporárias e permanentes que exploram assuntos de passado e do presente, como educação indígena, afrobrasileira, temas culturais, políticos locais e nacionais, ambientais e questões da educação e da cidade de Vitória da Conquista como a memória tipográfica e jornalística da cidade e suas mudanças históricas e urbanas. Salvaguardando e preservando a memória e da cultura dos conquistenses, o museu segue aberto para todos que pretendem visitar e conhecer sobre cada momento e exposição dessa instituição museal, mantendo acompanhamento de monitores para cada percurso e acolhimento aos visitantes, seja o público escolar ou o comunitário.

Essa estrutura de visita guiada e acompanhada ajuda no entendimento do percurso expográfico que favorece o visitante com informações adicionais em caso de dúvidas, sobre as diversas salas com exposições específicas para cada tema. As exposições são elaboradas a partir de trabalhos acadêmicos que são desenvolvidos durante os cursos distribuídos no campus de Vitória da Conquista da Universidade Estadual

do Sudoeste da Bahia (UESB), suas produções científicas e acadêmicas são expostas a partir as experiências feitas por alunos de diversos cursos da instituição, sejam bolsistas de projetos científicos que colaboram com a manutenção da memória não só da cidade ou estudantes de diversas áreas. Os resultados buscam integrar o âmbito nacional e internacional, possibilitando a democratização do conhecimento, ampliando o acesso das escolas, da comunidade local e de pesquisadores ao patrimônio educacional e cultural das pesquisas acadêmicas.

Os museus com esta disposição têm vocação para serem amplamente reconhecidos como espaços que preservam as memórias coletivas e individuais de maneira dinâmica, abertos e acessíveis. As pesquisas que se desenvolvem nesses ambientes contribuem para atualizar e enriquecer a compreensão das narrativas históricas, culturais e sociais representadas nos acervos, além de fazer a experiência local um ponto de referência para as redes integradas de museus universitários nacionais. As interações entre pesquisa e memória, entre museu e comunidade, estão na base que sustenta a pertinência e a relevância das universidades investirem em museus universitários. Conforme destacado capítulo dedicado ao ciclo de exposições que compreende o biênio 2024-2026 (Celestino, 2026), as exposições deste intervalo de tempo participam de um modelo de comunicação com conceito que atravessa todos os ambientes, renovando a força que tem os museus universitários de superarem a visão única e estática do passado, transformando-se em locais onde o conhecimento histórico é negociado, questionado e reconstruído continuamente.

Os estudos sobre museus de ciência e tecnologia mostram que instituições com programas científicos integrados conseguem avançar na produção e disseminação do conhecimento, articulando pesquisa e mediação pública de forma inseparável. A pesquisa científica representa um elemento fundamental para a compreensão contínua da memória social, histórica e educativa conforme abordado neste ambiente. Mantendo o caráter universitário em todos os seus espaços, o Museu Pedagógico da UESB articula educação formal, não formal e pesquisa, promove intercâmbio com a educação básica, universitária e mantém-se não apenas como guardiões de acervos, mas como instituição viva de investigação, reflexão e produção de conhecimento. Este método garante a interação idealizada pelo educador cubano Fernando González Rey (2019) que compreende a formação de subjetividades humanas na perspectiva comunitária e humanista onde a qualidade não significa a qualidade total empresarial, mas a ideia de qualidade social, em que pesquisadores, estudantes e participantes do

ensino não estão separados na equação “sujeito e objeto”, mas atuam em espaço de igualdade de expectativas.

A qualidade social se expressa na qualidade das relações subjetivas que valoriza a autonomia e a construção coletiva. A subjetividade dos agentes educadores considera a possibilidade da epistemologia qualitativa no contexto da psicologia latino-americana, valorizando o diálogo horizontalizado indispensável para a produção e circulação do saber. As premissas da pedagogia da epistemologia qualitativa estão na base da atuação ocorrida no Museu Pedagógico da UESB a partir de seus ciclos bianuais, enfatizando a integração e a horizontalidade dos saberes com o diálogo e as trocas envolvendo a educação básica até o ensino e a pesquisa referendada por programas de pós-graduação. Nesse sentido, a pesquisa científica desempenha um papel essencial na preservação, interpretação e atualização das narrativas de memória que esses espaços abrigam, com retorno imediato para a comunidade onde está inserido.

Os ciclos bianuais do Museu Pedagógico da UESB

Uma das estratégias marcantes do Museu Pedagógico da UESB é a realização de ciclos bianuais de colóquios nacionais e internacionais que se consolidam como fóruns de debate crítico sobre questões contemporâneas da educação e da cultura. Estes eventos reúnem pesquisadores do Brasil e de outros países promovendo intercâmbios que renovam as discussões acadêmicas e fortalecem redes de colaboração nas pesquisas que proporcionam ao museu a renovação das temáticas expositivas. Os eventos científicos que ocorrem bianualmente junto com os anais desses colóquios documentam a diversidade de abordagens e aprofundam temas como educação, crises sociais, justiça e transformação cultural, ampliando a interlocução entre a instituição e o campo acadêmico global.

A pesquisa em museus pedagógicos tem impacto direto na educação, porque proporciona métodos sistemáticos para analisar como os visitantes se relacionam com os objetos, temas e narrativas históricas. Ao ligar práticas educacionais formais e informais, a pesquisa científica permite que o ensino museal reelabore experiências isoladas para ampliá-las em estratégias educacionais mais eficazes e reflexivas. Este processo promove não só a aquisição de informações, mas também o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas nas pessoas que interagem com o acervo e com as exposições. Os ambientes museais tornam-se espaços de investigação

pedagógica que ampliam o diálogo entre teoria e prática educativa. Com a pesquisa, permite-se que temas como a mediação cultural, aprendizagem não formal e inclusão sejam incorporados às estratégias pedagógicas museais, reforçando o papel destes espaços como agentes ativos na formação cidadã.

Enquanto em regiões da Europa, Estados Unidos e União Soviética abordagens qualitativas focaram no comportamento individual com a chamada Gestalt, a epistemologia qualitativa de Fernando González Rey (2019) considerou que psicologia, ciências sociais e filosofia não se separam da pedagogia, defendendo que a saúde dos indivíduos guarda um aspecto subjetivo e epistemológico explícito. Para Rey (2019), o diálogo promovido na construção do saber não se separa dos aspectos psicológicos de um povo de maneira tal que ao discorrer sobre educação, estamos igualmente construindo subjetividades. Sua abordagem foi considerada como uma epistemologia e metodologia construtivo-interpretativa, enfrentando uma psicologia empírico-instrumental típica do século XX e apontado para uma alternativa pedagógica Latino-Americana em relação a modelos importados de outros continentes.

Rey (2019) argumentou que sua abordagem é derivada das leituras que realizou de filósofos como Heidegger, Gadamer, Rorty e Foucault, embora não se limitando aos temas que delimitaram o chamado pós-estruturalismo. A crítica às constituições clássicas do sujeito promovida por estes filósofos proporcionou ao pedagogo cubano uma visão que o separou do individualismo desenvolvidos entre os filósofos dos outros continentes, focando sua abordagem na condição latino-americana, historicamente marcada pela coletividade das pessoas com os grupos humanos e com a natureza. A desconstrução da psicologia humana marcadamente industrial, do individualismo e do cuidado de si foi antagonizada pela possibilidade por uma ontologia e uma epistemologia da subjetividade social, que não prende sujeitos em estruturas, mas também não o individualiza e o retira do ambiente humano e natural. Hoje, a elaboração de Fernando González Rey (2019) responde por uma epistemologia do chamado Sul global, uma alternativa concreta ao modelo de destruição oriundo das sociedades industriais.

A memória, enquanto registro do passado, não é um dado imutável nesta condição latino-americana. Ela é continuamente produzida, contestada e reformulada valorizando a coletividade. A pesquisa científica nos museus contribui para essa atualização, porque politiza e contextualiza narrativas que, muitas vezes, foram sub-representadas ou esquecidas por

estarem atribuídas a comunidades invisibilizadas. Ao refletir criticamente sobre o que é preservado, como é exibido e para quem essas narrativas são direcionadas, a investigação científica assegura que a memória seja dinâmica e relevante para diversas audiências. Compreende-se que os estudos sobre museus universitários e escolares, por exemplo, apontam que a interação com acervos e a pesquisa de campo promovem uma compreensão mais profunda do passado e fortalecem o vínculo entre o indivíduo e sua herança cultural, permitindo que a memória seja vivenciada de forma significativa. Não estamos diante da ruptura abrupta comum de se realizar no Brasil entre educação escolar e educação universitária, um padrão repetido em diversas redes do país que se preocupa em desconstruir saberes escolares toda vez que o sujeito alcança a educação superior.

Os museus de caráter científico podem funcionar como centros de intercâmbio entre pesquisa acadêmica e educação pública, conectando universidades, estudantes e comunidade. Ao desenvolver pesquisas científicas que investigam temas de memória e educação, esses espaços promovem uma interface entre produção acadêmica e práticas sociais, contribuindo para a democratização do conhecimento. Essa integração amplia o impacto das pesquisas, promovendo sua disseminação e aplicação em ambientes escolares, comunitários e institucionais, fortalecendo a importância social da memória.

Em síntese, a pesquisa científica em museus pedagógicos é indispensável para que esses espaços cumpram seu papel enquanto mediadores da memória, da educação e do conhecimento. Ao sistematizar, interpretar e contextualizar acervos e experiências educativas, a investigação científica não só preserva o passado, mas também atualiza narrativas e práticas, garantindo que a memória seja um processo vivo e relevante para a sociedade contemporânea. Dessa forma, museus pedagógicos se consolidam como espaços integrados de produção de saber, com diálogo pedagógico e a construção crítica da memória social. Com mais de três décadas de atuação, o atual Museu Pedagógico da UESB continua reinventando suas práticas e ampliando sua posição social. Sua importância reside não só na preservação da memória educativa no Centro-Sul da Bahia, mas também na promoção de uma educação crítica, integrada e voltada para a justiça social. Ao enfatizar a interação entre sujeito e objeto do conhecimento, o museu consolida um modelo pedagógico que valoriza qualidade social, participação comunitária e produção coletiva de saberes que proporciona a dinâmica social através das exposições para todos na sociedade.

Ao contrário do modelo ainda hegemônico no Brasil que separa saberes escolares de saberes universitários, o Museu Pedagógico da UESB experimenta esta interdisciplinaridade sem hierarquias, é o sujeito integral que importa, com a crítica da noção de verdade ocorrendo desde as fases iniciais da formação deste sujeito, já que a verdade se constitui numa convicção pessoal que tende a ser compartilhada em sociedade, tais saberes não assumem posição individualista, a qualidade desta epistemologia latino-americana está na integração, cujos momentos decisivos ocorrem nos encontros bianuais, quando são dedicados espaços para a comunicação de saberes para todos os níveis de ensino e todas as geografias possíveis.

Considerações finais

O Museu Pedagógico da UESB consolida-se como uma experiência singular no âmbito dos museus universitários brasileiros ao articular, de maneira integrada e horizontal, educação formal, não formal e produção científica. Sua atuação reafirma o potencial dos museus pedagógicos como espaços vivos de investigação, mediação cultural e formação crítica, capazes de tensionar modelos tradicionais de ensino e de produção do conhecimento ainda marcados por hierarquizações artificiais entre níveis educativos, áreas disciplinares e sujeitos do saber.

Ao assumir a pesquisa científica como eixo estruturante de suas práticas, o Museu Pedagógico da UESB ultrapassa a função de salvaguarda de acervos para se afirmar como território de produção epistemológica situada, ancorada nas realidades históricas, sociais e culturais do Sul global. A adoção da epistemologia qualitativa, inspirada nas contribuições de Fernando González Rey (2019), possibilita a construção de processos educativos centrados no diálogo, na coletividade e na valorização das subjetividades, rompendo com perspectivas instrumentalizadas e individualizantes do conhecimento.

Os ciclos bianuais de colóquios e exposições constituem-se como dispositivos fundamentais para a renovação temática, metodológica e conceitual do museu, fortalecendo redes locais, nacionais e internacionais de pesquisa e ampliando a circulação social dos saberes produzidos. Esses encontros reafirmam o museu como espaço de comunicação científica e pedagógica, no qual diferentes níveis de ensino, experiências comunitárias e perspectivas acadêmicas coexistem em regime de igualdade epistemológica. O museu opera como mediador ativo da memória educativa e científica

regional, compreendendo a memória não como um dado fixo, mas como um processo dinâmico, político e socialmente construído. A pesquisa desenvolvida no museu contribui para a atualização crítica das narrativas históricas, para a visibilização de saberes historicamente silenciados e para o fortalecimento dos vínculos entre universidade, escola e comunidade.

Assim, a experiência do Museu Pedagógico da UESB aponta para um modelo alternativo de museu universitário, comprometido com a justiça social, a democratização do conhecimento e a produção coletiva de sentidos. Ao tensionar a separação entre saberes escolares e universitários e ao valorizar a integração entre sujeito e objeto do conhecimento desde as etapas iniciais da formação, o museu reafirma seu papel como espaço pedagógico emancipador, contribuindo para a construção de uma epistemologia situada, crítica e profundamente vinculada às demandas contemporâneas do Sul global.

Referências

CELESTINO, Tayara Barreto de Souza. Humanidade à beira do abismo: ressonâncias do ciclo de colóquios internacionais do museu pedagógico da UESB (2024-2026) In: REIS, Thiago S; FERREIRA, Maria (org.). *Actas Completas e Resumos do 7º Ciclo Ibero-Americano de Diálogos Contemporâneos: História, Cultura e Interdisciplinaridade*. Porto: Editora Cravo, 2026.

IBRAM. Museu Pedagógico da Universidade do Sudoeste da Bahia. Código identificador 2.47.39.8913. Disponível em < <https://cadastro.museus.gov.br/museus/museu-pedagogico-da-universidade-do-sudoeste-da-bahia/> >, acesso em 28 de setembro de 2025.

REY, Fernando González [et all]. *Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: discussões sobre educação e saúde*. Uberlândia: EDUFU, 2019.

RIBEIRO, Maria das Graças. Universidades, museus e o desafio da educação, valorização e preservação do patrimônio científico-cultural brasileiro. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário de Souza; SANTOS, Myriam Sepúlveda dos. *Museus, coleções e patrimônios: narrativas polifônicas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO SUL GLOBAL

Adriano Rosa da Silva¹

Resumo: O presente estudo problematiza as repercussões do avanço das tecnologias nos processos educativos no contexto da formação docente, em consonância com as transformações estruturais que atravessam a sociedade contemporânea no Sul Global, onde os desafios estruturais da educação tornam ainda mais urgente a consolidação de políticas e práticas que assegurem equidade e inclusão. Este estudo tem como objetivo precípuo analisar a importância da integração das tecnologias no currículo formativo dos professores no âmbito de sua formação inicial e continuada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, com enfoque analítico, constituindo-se, pois, na revisão bibliográfica enquanto suporte teórico, com enfoque na análise de textos, procedendo-se à análise semântica da própria linguagem desses recursos discursivos, a partir de autores da literatura especializada que se dedicam à análise da incorporação das tecnologias na formação inicial e continuada de professores, considerando o contexto social de produção e o de circulação desses textos nos países do Sul Global. Os resultados apontam para a necessidade de repensar os processos formativos docentes em uma perspectiva que não se limite à mera instrumentalização técnica, mas contemple o desenvolvimento de competências digitais críticas, criativas, contextualizadas e eticamente orientadas. Argumenta-se que a formação docente deve promover a articulação entre inovação pedagógica e a apropriação crítica das tecnologias, de modo a favorecer a construção de práticas pedagógicas significativas e plurais.

Palavras-chave: Formação Docente; Tecnologias Digitais; Sul Global.

1 Mestre e doutorando em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Mestrando em Educação pela Universidade de Lisboa. Licenciado em História e em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: adriano.uff@hotmail.com

DIGITAL TECHNOLOGIES AND TEACHER TRAINING: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN THE GLOBAL SOUTH

Abstract: This study examines the repercussions of technological advancements on educational processes within the context of teacher training, in line with the structural transformations occurring in contemporary society in the Global South, where the structural challenges of education make the consolidation of policies and practices that ensure equity and inclusion even more urgent. The primary objective of this study is to analyze the importance of integrating technologies into the teacher training curriculum within the scope of their initial and continuing education. This is a descriptive qualitative research study with an analytical focus, consisting of a literature review as theoretical support, with a focus on text analysis, proceeding with the semantic analysis of the language of these discursive resources, based on authors from the specialized literature who dedicate themselves to the analysis of the incorporation of technologies in the initial and continuing education of teachers, considering the social context of production and circulation of these texts in the countries of the Global South. The results point to the need to rethink teacher training processes from a perspective that is not limited to mere technical instrumentalization, but contemplates the development of critical, creative, contextualized, and ethically oriented digital skills. It is argued that teacher training should promote the articulation between pedagogical innovation and the critical appropriation of technologies, in order to favor the construction of meaningful and plural pedagogical practices.

Keywords: Teacher Training; Digital Technologies; Global South.

Introdução

Este capítulo examina as implicações decorrentes da incorporação das tecnologias digitais nos processos educativos, tendo por escopo a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os sujeitos partícipes, com ênfase na formação docente, à luz de Kenski (2012), compreendida como dimensão estratégica para o fortalecimento das práticas pedagógicas em sociedades atravessadas por aceleradas transformações sociotécnicas¹, dado que “a sociedade não escapa à influência humana” (Fanon, 2008, p.28). Nessa direção, assentado em uma perspectiva qualitativa, o estudo

1 Na atual proposta liberal, no modelo societário vigente, a escola é instituição social da maior importância. É ali que se formam os quadros de profissionais que, mais do que dar vida, continuidade e inovação à produção, irão formar um exército de usuários para o consumo de bens e serviços da informação (Kenski, 2012, p. 63).

fundamenta-se em revisão bibliográfica analítica, com o objetivo de problematizar a emergência de novas demandas sobre o trabalho educativo e sobre a práxis dos professores, sobretudo no contexto do Sul Global, onde desigualdades estruturais tornam ainda mais desafiadora a consolidação de políticas que assegurem equidade e inclusão, sendo urgente “uma tomada de consciência, por parcelas cada vez mais amplas da população, em relação aos problemas ambientais, éticos e de qualidade de vida” (Santos e Mortimer, 2001, p. 96). Nesse viés, conforme Petras (2007), os países do Sul Global foram historicamente posicionados como territórios de extração, dependência e recepção acrítica de modelos políticos, científicos e tecnológicos produzidos no Norte. Acerca disso, o autor retromencionado pontua que

o processo de colonização iniciou-se com o uso imperial da dívida externa como alavanca da “política de ajuste estrutural”. Através dos seus representantes nas instituições financeiras internacionais (o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, o Banco Interamericano), Washington configurou um programa para a privatização de empresas públicas, a desnacionalização dos recursos naturais, o cancelamento de medidas tarifárias protetoras, a desregulamentação do sistema financeiro, a mudança da legislação industrial e social e a promoção do controle privado capitalista da educação e da previdência social (Petras, 2007, p. 72).

Problematizar tal herança torna-se fundamental para repensar os caminhos do desenvolvimento, da educação e da produção de conhecimento em chave emancipatória. Nessa direção, a constituição histórica dos chamados países do Sul Global¹ não pode ser compreendida à margem dos processos de colonização, exploração econômica e subordinação epistêmica que moldaram a modernidade ocidental. A expansão europeia instaurou não apenas uma reorganização geopolítica do mundo, mas também um padrão de poder que articulou dominação econômica, classificação racial e imposição cultural. Conforme sistematizado por Quijano (2010), a colonialidade consolidou-se como elemento constitutivo do capitalismo mundial, naturalizando hierarquias raciais e epistemológicas que permanecem operantes mesmo após o fim formal do colonialismo.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma

1 Entende-se por países do Sul o “conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceções como Austrália e Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes aos do Norte global [Europa e América do Norte]” (Santos e Menezes, 2010, p. 19).

classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2010, p. 84).

Nesse horizonte de análise, a consolidação da sociedade contemporânea tem sido acompanhada por intensos rearranjos tecnológicos, econômicos e culturais, que reconfiguram profundamente as dinâmicas sociais e os modos de produção, circulação e apropriação do conhecimento, cujo efeito é a aprendizagem. Cabe apontar que “é bastante difícil obter uma visão geral da atual compreensão sobre o tema da aprendizagem” (Illeris, 2013, p. 7)¹. No interior desse cenário, emergem demandas crescentes por práticas educativas capazes de dialogar com a complexidade do mundo digital e com os desafios impostos ao campo da educação no Sul Global, região marcada por desigualdades históricas, fragilidades institucionais e assimetrias estruturais que incidem diretamente sobre as condições de ensino e aprendizagem, sendo premente refletir sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos (Escobar, 2003, p. 53), denunciando os efeitos de colonialidade que persistem

Partindo desse arcabouço teórico, reconhece-se que a educação, enquanto fenômeno histórico e social dinâmico, encontra-se permanentemente tensionada pelas mudanças estruturais da sociedade, em que revoluções tecnológicas trouxeram mudanças em todas as áreas, incluindo relações sociais, trabalho e aquisição de conhecimento². À vista disso, Libâneo (2010) assinala que a ampliação do conceito de educação decorre da crescente complexidade social e da diversificação das práticas formativas, circunstância que levou muitos autores a caracterizarem o tempo presente como sociedade do conhecimento. Nessa perspectiva, refletir sobre

1 A aprendizagem consiste numa mudança relativamente estável e duradoura do comportamento ou das capacidades do indivíduo, adquirida como resultado da observação prática, estudo ou experiência, sendo uma mudança relativamente contínua ao longo da vida (Illeris, 2013, p. 24).

2 No tocante às revoluções tecnológicas que propiciam mudanças estruturais na sociedade, tem-se a internet como marco do novo milênio, que, a partir de 1995, começou a influenciar o mercado, iniciando uma nova revolução, chamada de revolução digital, isto é, a era da inteligência em rede, na qual seres humanos combinam inteligência, conhecimento e criatividade para revoluções na produção de riquezas e desenvolvimento social. Essa revolução atinge todos os empreendimentos da humanidade, como aprendizagem, saúde, trabalho e entretenimento (Tapscott, 1997 *apud* Tajra, 2019, p. 24).

educação implica transitar por múltiplos campos do saber, considerando a natureza interdisciplinar das transformações em curso.

Metodologia

O estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, apoiada em revisão bibliográfica especializada, “tendo em vista identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos acerca do tema que está sendo investigado” (Gil, 2022, p. 60). Nessa esfera, o procedimento analítico inclui identificação das categorias discursivas predominantes nos textos, análise semântica dos conceitos mobilizados e problematização das relações entre formação docente e tecnologia. Consideram-se os textos selecionados, da literatura especializada, por sua relevância na discussão da formação docente e da integração das tecnologias digitais, privilegiando abordagens críticas que analisam tais fenômenos no contexto da sociedade contemporânea e no horizonte das desigualdades do Sul Global.

Por conseguinte, no que se refere ao percurso metodológico, reitera-se que a presente investigação se caracteriza como estudo de natureza descritiva, orientado por uma abordagem qualitativa de cunho analítico-interpretativo, fundamentado na revisão bibliográfica como eixo estruturante da construção teórica, de sorte que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e objeto” (Chizzotti, 2017, p. 98). Nessa linha de interpretação, o corpus da pesquisa é constituído por livros, artigos científicos, dissertações e teses que abordam a formação docente no contexto da cultura digital, bem como os desafios e potencialidades das tecnologias educacionais. Assim sendo, Denzin e Lincoln *et. al.* (2006) asseveram que esse tipo de pesquisa

envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos [...]. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (Denzin e Lincoln *et. al.*, 2006, p. 17).

Nesse ângulo, complementando essa perspectiva acerca da pesquisa qualitativa aqui empreendida, Marconi e Lakatos (2017, p. 300) sinalizam que “as amostras são reduzidas, os dados são analisados em seu conteúdo psicossocial e os instrumentos de coleta não são estruturados”. A partir dessa base teórica, vale sublinhar que o procedimento adotado neste estudo envolve a análise de fontes documentais e bibliográficas, buscando examinar

criticamente os discursos produzidos sobre a qualificação docente para o uso pedagógico das tecnologias em sala de aula, especialmente em uma sociedade marcada pela centralidade dos dispositivos digitais. O estudo dialoga com aportes teóricos de autores com profícua produção na área, os quais problematizam as interfaces entre educação e tecnologia.

Interessa observar que a escolha pela revisão bibliográfica, conforme orientações metodológicas de Martins (2004), justifica-se pela necessidade de sistematizar, confrontar e reinterpretar contribuições já consolidadas na literatura especializada, considerando seus contextos de produção, circulação e recepção, que privilegia “a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados” (Martins, 2004, p. 1). Nessa medida, procedeu-se, ainda, à análise semântica dos discursos examinados, buscando apreender as categorias conceituais mobilizadas pelos autores e suas implicações para o debate educacional contemporâneo.

Com base em Severino (2007), a pesquisa demandou rigor na seleção das fontes, na organização dos dados e na fundamentação teórica das análises, configurando-se como exercício crítico de descrição, revisão e aprofundamento de estudos previamente publicados. É relevante considerar que as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2022, p. 42). Nesse âmbito, os conceitos discutidos foram assumidos como categorias analíticas interdependentes, articuladas numa perspectiva interdisciplinar que integra fundamentos da teoria da aprendizagem, de modo interdisciplinar com outras áreas das ciências humanas e sociais, trazendo à superfície um pluralismo teórico¹.

Fundamentação teórica

No plano conceitual, Veraszto *et. al.* (2009) sustentam que tecnologia não deve ser reduzida à aplicação instrumental da ciência, mas compreendida como um complexo de saberes historicamente constituídos, voltados à criação de artefatos, sistemas e processos destinados a atender

1 O pluralismo teórico aí não é apenas um fenômeno desejável, mas uma necessidade lógica. Como não temos o dom da onisciência, nem o poder de apreensão global instantânea do mundo, nossas aproximações científicas do real são sempre parciais: fazemos recortes nele, construindo nossos objetos de estudo, e formulamos hipóteses explicativas para esses recortes (Faraco, 2005, p. 92).

necessidades individuais e coletivas¹. Na visão dos referidos autores, tal entendimento exige ruptura com a lógica moderna de valorização do controle, reconhecendo que a importação acrítica de tecnologias pode implicar dominação cultural, na medida em que transporta consigo parâmetros de eficiência e avaliação oriundos de contextos hegemônicos. Essa perspectiva converge com a noção de ecologia de saberes formulada por Santos (2010), para quem o conhecimento deve ser aferido por sua capacidade de intervir no real, articulando dimensões cognitivas e ético-políticas. Assim, ampliar a pluralidade epistemológica no desenvolvimento tecnológico significa deslocar o eixo da produção técnica para as demandas concretas dos grupos sociais envolvidos, em que

o conhecimento como intervenção no real - não o conhecimento como representação do real - é a medida do realismo. A credibilidade da construção cognitiva mede-se pelo tipo de intervenção no mundo que proporciona, ajuda ou impede. Como a avaliação dessa intervenção combina sempre o cognitivo com o ético-político, a ecologia de saberes distingue a objetividade analítica da neutralidade ético-política (Santos, 2010, p. 57).

À luz da reflexão desenvolvida por Feenberg (2017), segundo a qual a tecnologia não se restringe ao exercício racional de domínio sobre a natureza, mas constitui fenômeno intrinsecamente social tanto em sua gênese quanto em seus efeitos, impõe-se indagar acerca dos valores que devem orientar a constituição dos artefatos técnicos contemporâneos. Sendo o desenvolvimento um elemento dentro de uma cultura, a tecnologia se torna produto da sociedade que a cria, “daí o fato de que, ao ser importada, ela pode levar a uma dominação cultural, pois traz consigo valores de avaliação e eficiência criados em outra sociedade” (Veraszto et al., 2009, p. 38). Nesse aspecto, se o desenvolvimento tecnológico é socialmente situado, torna-se imperativo problematizar quais princípios axiológicos lhe conferem direção. Valores como promoção do bem comum e mitigação de impactos ambientais, sintetizáveis sob o signo da sustentabilidade, deveriam figurar como eixos normativos da inovação tecnológica.

Entretanto, no cenário contemporâneo, os dispositivos de controle da natureza encontram-se amplamente subordinados à racionalidade

1 A par das diferentes ideias e concepções acerca do termo tecnologia, tem-se que é um conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos (artefatos, sistemas, processos e ambientes) criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos. O conhecimento tecnológico é o conhecimento de como fazer, saber fazer e improvisar soluções, e não apenas um conhecimento generalizado embasado cientificamente (Veraszto et al., 2009, p. 38).

neoliberal. Conforme argumenta Lacey (2008), tal orientação privilegia o individualismo em detrimento da solidariedade, a maximização do lucro privado em oposição aos bens coletivos, a supremacia do mercado sobre o bem-estar social e a eficiência econômica sobre a emancipação humana. Em contraste, os movimentos populares reivindicam valores ancorados na justiça social e na ampliação de direitos¹. A história da colonização das Américas ilustra os efeitos de tal assimetria. A imposição de valores europeus, religiosos, científicos e culturais, implicou a deslegitimação dos saberes locais, processo posteriormente teorizado por Quijano (2010) como colonialidade, em seus estudos sobre colonialidade do poder, do ser e do saber, padrão que articula classificação racial e dominação epistêmica no interior do capitalismo global, “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista” que “origina-se e mundializa-se a partir da América” (Quijano, 2010, p. 84).

Se a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do conhecimento tem a ver com o papel da epistemologia e as tarefas generalidades da produção de conhecimento na reprodução de regimes do pensamento colonial, a colonialidade do ser refere-se, então, à experiência vivida de colonização e seu impacto na linguagem (Maldonado-Torres, 2007, p. 130).

Nesse contexto, o autor em tela enfatiza que a adoção acrítica da ciência moderna como única matriz válida de conhecimento pelos países do Sul Global reproduz hierarquias históricas, obscurecendo trajetórias próprias e desconsiderando processos como a diáspora forçada de populações africanas e a imposição da modernidade como paradigma exclusivo de civilidade e progresso. Nessa senda, Quijano (2010) cita que a colonialidade cultural e de produção conhecimento, na América Latina, é predominantemente eurocêntrico, e “foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e também como emblema da modernidade” (Quijano, 2010, p. 86). Essa compreensão é importante, pois, Santos e Meneses (2010) situam os países do Sul como territórios historicamente submetidos à lógica colonial. Diante desse quadro, os autores jogam luz para o fato de que a educação crítica se

1 Segundo Lacey (2008, p. 60), os valores sociais são aqueles manifestados nos programas, leis, e políticas de uma sociedade, e expressos nas práticas cujas condições eles proporcionam e reforçam. Estes são os valores que se tornam articulados nas tradições explicativas da sociedade acerca das espécies de instituições que tem sustentado, e na retórica de sua liderança.

configura não apenas como possibilidade, mas como exigência histórica, de modo que reconhecer a exclusão estrutural é insuficiente, impõe-se combatê-la ativamente, convertendo a escola em espaço de insurgência epistêmica e de construção de horizontes emancipatórios.

Trata-se da perspectiva cognitiva durante um longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno é que a naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não sucessíveis de ser questionadas (Quijano, 2010, p. 86).

À vista disso, é imperioso concordar com Escobar (2003) quando afirma que a permanência de currículos eurocentrados, sobretudo em escolas públicas frequentadas majoritariamente por populações negras e periféricas, reforça processos de invisibilização epistemológica. Nessa direção, dialogam com as reflexões de Fanon (2008) acerca da internalização da inferioridade colonial e as proposições de Escobar (2003), que defendem a construção de epistemologias latino-americanas próprias. Cumpre sinalizar que a transição para a chamada sociedade do conhecimento redefine as expectativas sociais em relação à escola e ao professor. A ubiquidade dos dispositivos digitais gera novas formas de interação e de produção simbólica, transformando os modos como os sujeitos aprendem, comunicam-se e constroem significados. Diante disso, Kenski (2012) ressalta que as tecnologias dinamizaram o espaço tradicional da sala de aula, ampliando possibilidades didáticas e enriquecendo as experiências formativas. Tais transformações, no entanto, não se distribuem uniformemente. No Sul Global, persistem desigualdades tecnológicas, infraestruturais e formativas que condicionam o acesso e o uso crítico das tecnologias, exigindo políticas públicas efetivas e currículos capazes de enfrentar as múltiplas dimensões da exclusão digital.

Em invocação à própria condição ontológica do humano, dimensão que atravessa e fundamenta sua reflexão, o educador brasileiro Paulo Freire insurge-se contra um pragmatismo reducionista e empobrecedor, afirmando, em contrapartida, uma práxis educativa comprometida com a historicidade e a incompletude do ser. Tal prática, coerente com a natureza processual do sujeito, convoca a curiosidade epistemológica crítica e reafirma o indivíduo como agente cognoscente e partícipe da reinvenção do mundo (Freire, 1997). Ao afirmar o apreço por “ser gente”, o autor reafirma a historicidade aberta da existência humana, o destino não é dado, mas construído no entrelaçamento das ações coletivas (Freire,

2016)¹. O compromisso ético-político com a superação das injustiças implica denunciar as estruturas excludentes e anunciar novas formas de sociabilidade.

Em nome da natureza humana, de que tanto falei, me rebelo contra esse “pragmatismo” amesquinizador e afirmo a prática educativa que, coerente com o ser que estamos sendo, desafia a nossa curiosidade crítica e estimula o nosso papel de sujeito do conhecimento e da reinvenção do mundo (Freire, 1997, p. 56-57).

A leitura desse excerto evidencia o alerta freiriano acerca do esvaziamento do sonho e da utopia como motores da transformação histórica. Para o educador retromencionado, a renúncia à imaginação emancipatória converte o porvir em mera reprodução do presente, cristalizando estruturas de dominação. Ao contrário, sustentar a utopia significa tensionar as engrenagens da opressão, fragilizando-as e, potencialmente, desarticulando-as (Freire, 2018). No século XXI, tal imperativo adquire urgência diante da crise ambiental planetária, cujas dimensões econômicas, políticas e culturais demandam uma educação capaz de promover pensamento complexo e crítico, uma vez que a escola não apenas reproduz desigualdades econômicas, mas também distribui capital simbólico, reforçando hierarquias culturais, conforme Apple (2006). À medida que aprendemos a entender a maneira pela qual a educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de sua desigualdade, também aprendemos a desvendar outra esfera em que a escolarização opera.

Nesse horizonte, a escola pode constituir-se como espaço de emancipação ou, inversamente, como aparelho de adaptação funcional às demandas do sistema, de modo que “reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário precisamente por causa deste reconhecimento lutar contra ele” (Freire, 1997, p. 676). Assim, pensar a formação cidadã exige reconhecer que a organização social vigente é marcada por assimetrias estruturais que não decorrem de uma ordem natural, mas da ação deliberada de grupos hegemônicos empenhados na perpetuação de privilégios. Tal problemática revela-se particularmente relevante em

1 Consoante com o pensamento freiriano: gosto de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Sendo assim, o compromisso com a superação das injustiças sociais passa por denunciar e anunciar novas formas de ser e estar no mundo (Freire, 2016, p.52).

uma conjuntura marcada pela intensificação dos fluxos informacionais, pela aceleração dos processos sociais e pela crescente interdependência das relações humanas, conforme observa Costa (2011).

De modo geral, o acelerado desenvolvimento tecnológico, aliado à limitação temporal para que os docentes se apropriem criticamente das tecnologias configura um desafio expressivo. Nesse horizonte, a formação de professores para o uso das tecnologias não se restringe ao domínio técnico-operacional, mas demanda apropriação metodológica e compreensão crítica de suas potencialidades pedagógicas na educação¹, haja vista que “o momento que vivemos é desafiador, e na educação não é diferente. O impacto da digitalização dos negócios mudou e continuará transformando a forma como ensinamos e aprendemos” (Camargo e Daros, 2021, p. 1). Urge sinalizar que,

para que as tecnologias possam trazer alterações no processo educativo, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida (Kenski, 2012, p. 46).

Em consonância com as reflexões de Kenski (2012), a dinâmica expansiva das redes digitais e sua capacidade praticamente ilimitada de interconexão instauram novas formas de participação no processo educativo, promovendo ambientes colaborativos nos quais os sujeitos aprendem de maneira compartilhada, dialogam em condições mais horizontais e constroem saberes coletivamente, “aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário” (Kenski, 2012, p. 47), movimento que redefine paradigmas tradicionais de ensino. Diante desse cenário, Tajra (2019) adverte que a educação não pode permanecer alheia às mutações sociais em curso, sob pena de se tornar anacrônica, rígida e incapaz de responder às demandas emergentes, torna-se também essencial “que os processos educacionais sejam revistos para atender às demandas de uma nova geração que lida com as tecnologias como, até então, ainda não havia ocorrido” (Tajra, 2019, p. 24). Em face do exposto, a autora afirma que

1 Nessa concepção, para incorporar a tecnologia no contexto escolar, é necessário: verificar a opinião dos docentes sobre os impactos da tecnologia na educação; discutir com os alunos os impactos que a tecnologia provoca em seu cotidiano e como cada um se relaciona com os diversos instrumentos tecnológicos; e integrar os recursos tecnológicos de forma significativa com o dia a dia educacional (Tajra, 2019, p. 53).

a tecnologia educacional, como campo que estuda o uso dos recursos tecnológicos, vem ganhando novo espaço nos ambientes educacionais, de forma cada vez mais integrada às metodologias ativas, propondo transformar o processo de aprendizagem em algo mais dinâmico e interativo, favorecendo a melhor inserção das tecnologias como instrumentos que vão além das técnicas em si, mas que provocam impactos e promovem mudanças sociais, culturais, econômicas e até mesmo políticas (Tajra, 2019, p. 50).

Nesse itinerário analítico, evidencia-se que as transformações estruturais da sociedade contemporânea têm repercutido de forma decisiva sobre o processo de ensino-aprendizagem. A problemática da insuficiência de infraestrutura tecnológica nas instituições escolares não pode mais ser tratada como mero objeto de debate retórico, mas deve constituir pauta efetiva de ação e resolução, sobretudo porque experiências recentes demonstram a viabilidade de mobilização de recursos quando há vontade política e planejamento estratégico. Nesse ponto, Petras (2007) reforça que, no contexto do Sul Global, os desafios tornam-se mais agudos, devido à infraestrutura tecnológica deficiente, fragilidades na formação inicial, políticas inconsistentes de formação continuada, carências institucionais nas redes públicas e desigualdades socioeconômicas que ampliam a exclusão digital¹. Superar tais limitações, exige reformas estruturais e investimento contínuo em políticas públicas integradas.

A formação de professores é convocada a revisar suas matrizes e suas bases epistemológicas², de modo a incorporar as tecnologias digitais não como apêndices, mas como componentes estruturantes dos processos de ensino e aprendizagem, “sem formação os professores não estarão em condições desenvolver práticas pedagógicas de qualidade com base nas tecnologias” (Coutinho, 2006, p. 10). Nesse sentido, desenvolvem-se concepções de competências digitais que envolvem domínio técnico-operacional dos dispositivos, compreensão crítica das implicações sociais,

1 Como o autor indica, a redução dos gastos educacionais e de outros gastos sociais também possui um objetivo ideológico: degradar a educação pública e, em seguida, argumentar que qualquer atividade pública é inferior à empresa privada capitalista. [...] O banco mundial e as fundações privadas (Ford e Rockefeller) elaboram e financiam programas educacionais e agendas de pesquisa, reformas de plano de estudos e educação ideológicas com vista a fazer avançar o processo de privatização e a vincular a educação aos interesses econômicos privados, à extensão colonial e a difusão da ideologia imperial (Petras, 2007, p.74).

2 No âmbito da formação docente para o uso das tecnologias, em vista das suas possibilidades em sala de aula, as tecnologias devem ser utilizadas para valorizar a aprendizagem, incentivar a formação permanente, a pesquisa de informação básica e novas informações, o debate, a discussão, o diálogo, o registro de documentos, a elaboração de trabalhos, a construção da reflexão pessoal, a construção de artigos e textos (Masetto, 2006, p. 153).

éticas e culturais das tecnologias, capacidade de selecionar, integrar e avaliar recursos digitais de maneira pedagógica e criação de estratégias didáticas inovadoras que favoreçam protagonismo estudantil e aprendizagem significativa, “cada vez mais a tecnologia faz parte de nossa vida, sendo fundamental admiti-la como uma poderosa ferramenta de auxílio e transformação educacional” (Camargo e Daros, 2021, p. 1).

Incentivar e destacar a integração das tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem não se trata apenas de aparelhar as escolas, mas de desenvolver competências que atendam às necessidades atuais da nossa sociedade. Quando falamos em novos papéis do professor na aprendizagem digital, consideramos a integração das tecnologias digitais na sala de aula, com propostas pedagógicas inovadoras de ensino (Camargo e Daros, 2021, p. 21).

À guisa de conclusão, apesar das adversidades, identificam-se potenciais relevantes, como a construção de processos formativos flexíveis e inclusivos. Essa possibilidade, quando articulada de forma crítica e ética, transforma o processo educativo em espaço de produção coletiva de conhecimento, tendo como parâmetro que “a educação deve ser voltada para o futuro. As mudanças na educação refletem as mudanças em nossas vidas” (Toffler, 1983 *apud* Tajra, 2019, p. 29)¹. No âmbito desta investigação, consideraram-se as implicações das tecnologias contemporâneas enquanto dispositivos que possibilitam criar, processar, armazenar e difundir informações, além de promover interações em escala global. Sob esse ângulo, o estudo fundamentou-se em aportes teóricos que articulam, historicamente, os conceitos de tecnologia e educação, com o objetivo central de analisar de que modo o conhecimento científico pode contribuir para o enfrentamento dos desafios e para a potencialização das oportunidades associadas ao uso das tecnologias digitais na formação docente. Sobre isso, cabe ressaltar que na formação permanente dos professores, “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2016, p. 39).

1 Devemos estar abertos às mudanças de paradigmas que forem necessárias. Com certeza, o profissional do futuro não deve ser preparado apenas para prestar concursos e realizar atividades rotineiras e repetitivas. Ele deve ser motivado e estimulado a resolver problemas, agir proativamente e comunicar-se de forma abrangente, sendo capaz de gerar as próprias oportunidades, e não apenas para o “mercado de trabalho”, mas para o “mundo do trabalho”, para uma nova forma de viver, agindo com maior colaboração e cooperação (Tajra, 2019, p. 30).

Considerações finais

As reflexões expressas neste estudo acerca do Sul global demandam superar leituras simplificadoras que o definem apenas por indicadores econômicos, “não há apenas a propriedade econômica; há também a propriedade simbólica - capital cultural -, que as escolas preservam e distribuem” (Apple, 2006, p. 37). Trata-se, antes, de reconhecer uma condição histórica marcada pela colonialidade persistente nas esferas do poder, do saber e do ser. Nesse horizonte, a construção de alternativas exige o fortalecimento de epistemologias situadas, capazes de dialogar criticamente com a ciência moderna sem submeter-se a ela de modo acrítico. A valorização dos diferentes saberes constitui condição para a formulação de projetos de desenvolvimento comprometidos com justiça social e sustentabilidade. Reconfigurar os caminhos do Sul Global implica, portanto, deslocar o centro da produção de conhecimento e de tecnologia, instaurando práticas orientadas pelas necessidades concretas de seus povos. Somente assim será possível romper com a lógica de dependência e instaurar horizontes verdadeiramente plurais e emancipatórios. Na visão de Morin (2003), emerge a importância de

fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar os problemas multidimensionais, globais e fundamentais, e dedicar-se a eles; preparar as mentes para responder aos desafios que a crescente complexidade dos problemas impõe ao conhecimento humano; preparar mentes para enfrentar as incertezas que não param de aumentar, levando-as não somente a descobrirem a história incerta e aleatória do universo, da vida, da humanidade, mas também promovendo nelas a inteligência estratégica e a aposta em um mundo melhor (Morin, 2003, p. 102).

Nesse quadro, as transformações ocorreram em ritmo tão vertiginoso que muitos professores experimentam defasagem tecnológica significativa, situação intensificada pela experiência da pandemia, que antecipou demandas anteriormente projetadas para um horizonte futuro. Tajra (2019) destaca, nesse sentido, a necessidade de revisão dos processos educacionais para atender às exigências de uma geração que interage com tecnologias de maneira inédita na história. Sob tal perspectiva, é imperioso concordar com Costa (2011) ao observar que a instituição escolar, historicamente, tende a apresentar resistência às inovações, mantendo postura conservadora que a coloca em posição de retaguarda frente aos avanços tecnológicos, com repercussões diretas na qualidade do ensino. Todavia, à luz de Kenski (2012), não se pode desconsiderar que

as tecnologias introduziram mudanças substanciais e, em grande medida, positivas na educação. Nessa medida,

não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformaram a realidade da aula tradicional, dinamizando o espaço de ensino-aprendizagem (Kenski, 2012, p. 46).

Nesse cenário, a escola, especialmente a sala de aula, configura-se como espaço privilegiado para analisar a articulação entre sujeitos e recursos tecnológicos em prol da aprendizagem¹, haja vista que “é diante de todas essas mudanças, oriundas das transformações sociais e do avanço das tecnologias, que percebemos as mudanças que estão ocorrendo com o comportamento humano, que são resultantes dessas mudanças” (Tajra, 2019, p. 24). Em face do exposto, desenvolver estratégias consistentes para utilização qualificada dessas ferramentas torna-se imperativo, sobretudo considerando que a educação deve orientar-se prospectivamente, acompanhando as transformações da vida social, conforme preconiza Tajra (2019). Por fim, consoante com Abramovay *et. al.* (2004), urge salientar que a transformação da educação requer docentes preparados para atuar em contextos complexos, desiguais e digitalmente mediados, o que demanda esforços institucionais contínuos, políticas formativas estruturadas e compromisso coletivo com a equidade e a inclusão.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam (org.). **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. In: ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). Brasília: Unesco; Ministério da Educação, 2004.

APPLE, Michael W.. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Tradução de Vinicius Figueira.

CAMARGO, Fausto; e DAROS, Thuine. **A sala de aula digital: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, online e híbrido**. Porto Alegre: Penso, 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São

1 A escola é uma tecnologia da educação, no mesmo sentido em que os carros são uma tecnologia do transporte. Com a escolaridade maciça, as salas de aula são invenções tecnológicas criadas com a finalidade de realizarem uma tarefa educacional. São um meio de organizar uma grande quantidade de pessoas para que possam aprender determinadas coisas (Sancho, 1998, p. 39).

Paulo: Cortez, 2017.

COSTA, Fernando A. **Digital e Currículo no início do Século XXI**. In: DIAS, P. & OSÓRIO, A. (Eds.), *Aprendizagem (In)Formal na Web Social* (pp. 119–142). Centro de Competência, Universidade do Minho, 2011.

COUTINHO, Clara Pereira. **Tecnologia educativa e currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam?** VII Colóquio Sobre Questões Curriculares - Globalização e (Des)Igualdades: Os Desafios Curriculares, 1–16, 2006.

DENZI, Norman. K; e LINCOLN, Yvonna. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano**. *Tabula Rasa*, v. 1, p. 51–86, 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FEENBERG, Andrew. **Racionalização democrática: tecnologia, poder e liberdade**. Portugal: MIT Press, 2017.

FREIRE, Paulo. Denúncia, Anúncio, Profecia, Utopia e Sonho. In: **O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio**, p. 670-686, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Cortez Editora, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Papirus. Campinas, São Paulo, 2012.

LACEY, Hugh. **Valores e atividade científica** 1. São Paulo: Associação Filosófica Scientiae Studia/Editora 34, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana - Instituto Pensar, Universidad Central - IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia Qualitativa de Pesquisa**. Em foco: Pesquisa sociológica e metodologia qualitativa. Educ. Pesqui. 30 (2), ago, 2004.

MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, José Manuel., MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

PETRAS, James. **O imperialismo e luta de classes no mundo contemporâneo**. 1. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

PONTE, João Pedro da. **As Novas Tecnologias e a Educação**. 8. ed. Lisboa: Texto Editora, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. [s.l: s.n.]. p. 84 130, 2010.

SANCHO, Juana Maria. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; & MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. (p. 31-83). São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; e MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Wildson Luiz P.; MORTIMER, Eduardo F. Tomada de

decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência e Educação**, v. 7, p. 95-111, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/QHLvwCg6RFVtKMJbwTZLYjD/>. Acesso em: 27 fev. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: o uso de tecnologias digitais na aplicação das metodologias ativas**. 10. ed. revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Editora Érica, 2019.

VERASZTO, Estéfano Vizconde; SILVA, Dirceu da; MIRANDA, Nonato Assis de; e SIMON, Fernanda Oliveira. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com** (Portugal). 1 (8), 19-46, 2009.

CONCEPÇÕES FREIRIANAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA, CRÍTICA E TRANSFORMADORA

Patrícia Alves da Costa Ramos¹

Lidiane da Silva Lopes²

Wesley Luis Carvalhaes³

Resumo: De cunho teórico-bibliográfico, o presente artigo será desenvolvido em uma única seção e será fundamentado em Freire (1967-2013), Bakhtin (2010, 2011), Bakhtin e Volochínov (2010) Faraco (2009), Marcuschi (2010) e Koch e Elias (2016). Busca-se explorar a contribuição das ideias de Paulo Freire para o ensino de língua portuguesa, destacando sua abordagem humanizadora e libertadora. Freire enfatiza que a educação deve ter como propósito não apenas a transmissão de conhecimentos, mas deve, primordialmente, ser um ato político e ético, que capacita os alunos não apenas para compreender, mas para transformar sua realidade. Essa visão propõe uma educação centrada na emancipação e conscientização crítica, sendo a linguagem não apenas um meio de comunicação, mas uma ferramenta poderosa para interpretar e modificar a realidade social e política. No contexto específico do ensino de língua portuguesa, essa abordagem se traduz em uma prática educativa que não só ensina competências linguísticas, mas também encoraja os alunos a analisarem criticamente textos e discursos, questionando normas injustas e promovendo a transformação social. A ênfase está na importância da linguagem, do diálogo, da leitura e da escrita como instrumentos de luta política significativa para a conscientização, emancipação e transformação social dos indivíduos.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação libertadora. Ensino de língua portuguesa. Conscientização. Transformação social.

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Inhumas, Goiás, Brasil - patyacramos@gmail.com.br

2 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Inhumas, Goiás, Brasil - lidianeslopes@aluno.ueg.br

3 Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Inhumas, Goiás, Brasil - wesley.carvalhaes@ueg.br

TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE: A DIALOGICAL, REFLECTIVE, AND TRANSFORMATIVE APPROACH

Abstract: Of a theoretical-bibliographical nature, this article will be developed in a single section and will be based on Freire (1967 - 2013), Bakhtin (2010, 2011), Bakhtin and Volochínov (2010) Faraco (2009), Marcuschi (2010) and Koch and Elias (2016). The aim is to explore the contribution of Paulo Freire's ideas to Portuguese language teaching, highlighting his humanizing and liberating approach. Freire emphasizes that education must have as its purpose not only the transmission of knowledge, but must, primarily, be a political and ethical act, which empowers students not only to understand, but to transform their reality. This vision proposes an education centered on emancipation and critical awareness, with language not just a means of communication, but a powerful tool for interpreting and modifying social and political reality. In the specific context of Portuguese language teaching, this approach translates into an educational practice that not only teaches linguistic skills, but also encourages students to critically analyze texts and speeches, questioning unfair norms and promoting social transformation. The emphasis is on the importance of language, dialogue, reading and writing as instruments of significant political struggle for the awareness, emancipation and social transformation of individuals.

Keywords: Paulo Freire. Liberating education. Teaching Portuguese language. Awareness. Social transformation.

Introdução

A educação, entendida como uma prática social historicamente situada, configura-se como um espaço privilegiado de disputas de sentidos, valores e projetos de sociedade. Nesse contexto, consolidam-se perspectivas teóricas que sustentam uma compreensão crítica dos processos formativos, ao afirmarem a educação como um ato ético, político e humanizador, orientado para a emancipação dos sujeitos e para a transformação da realidade. Ao conceber o ser humano como um ser inacabado e em permanente processo de humanização, tais perspectivas deslocam o foco do ensino da simples transmissão de conteúdos para a práxis educativa, compreendida como a unidade indissociável entre ação e reflexão crítica sobre o mundo.

Essa compreensão encontra forte ressonância no pensamento do educador brasileiro Paulo Freire (1921–1997), cuja obra não apenas reformula concepções tradicionais de ensino, mas também desafia

paradigmas ao propor uma educação voltada para a emancipação e a conscientização dos indivíduos. Para Freire, educar não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui um ato político e ético, orientado para a compreensão crítica da realidade e para sua transformação. Como afirma o autor, “a educação é prática de liberdade, porque permite aos homens a desumanização e a humanização deixa de ser instrumento de opressão e se faz instrumento de libertação” (Freire, 1979a, p. 15).

No âmbito do ensino de língua portuguesa, tais pressupostos adquirem especial relevância, uma vez que a linguagem se configura como espaço privilegiado de constituição dos sujeitos, de produção de sentidos e de intervenção social. Compreender a língua como prática social implica reconhecê-la como materialidade discursiva atravessada por ideologias, valores e relações de poder, afastando-se de concepções normativas e instrumentais ainda predominantes no contexto escolar. Essa perspectiva dialoga diretamente com o pensamento do Círculo de Bakhtin, segundo o qual a linguagem é essencialmente dialógica e se realiza na interação entre vozes sociais diversas, historicamente situadas.

À luz dessas reflexões, este estudo discute como as ideias freirianas, fundamentadas em uma educação problematizadora, dialógica e libertadora, podem contribuir para o ensino de língua portuguesa. Parte-se do pressuposto de que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas uma ferramenta potente de compreensão, interpretação e transformação da realidade social e política. Em consonância com Freire, a abordagem aqui defendida enfatiza não apenas o desenvolvimento da competência linguística, mas também a formação de uma consciência crítica e a participação ativa dos estudantes na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nessa perspectiva, a educação para a liberdade se concretiza na prática reflexiva e no diálogo entre professor e aluno, entendidos como sujeitos que aprendem conjuntamente. Como destaca Freire (1987, p. 45), “a educação deve ser um processo dialógico, onde professores e alunos aprendem uns com os outros”. Ao romper com a pedagogia bancária e assumir uma abordagem contextualizada e crítica, o ensino de língua portuguesa passa a compreender a leitura e a escrita como práticas discursivas constitutivas da experiência humana e meios privilegiados para o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da expressão responsiva. Assim, por meio da análise crítica dos textos e discursos que permeiam o cotidiano escolar e social, os estudantes não apenas constroem conhecimentos, mas

também se tornam capazes de questionar estruturas injustas e atuar de forma transformadora na realidade em que estão inseridos.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Do ponto de vista metodológico, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico, fundamentada na análise crítica de obras clássicas e textos referenciais de Paulo Freire, em diálogo com contribuições do Círculo de Bakhtin e de autores contemporâneos da Linguística e da Educação. A investigação orienta-se por uma abordagem interpretativista, que compreende os textos teóricos como enunciados historicamente situados, atravessados por valores, ideologias e projetos de sociedade. Nesse sentido, a análise não se restringe à descrição conceitual, mas busca problematizar as categorias freirianas — como humanização, práxis, dialogicidade e conscientização — articulando-as ao ensino de língua portuguesa enquanto prática social e política.

O corpus bibliográfico selecionado compreendeu obras basilares de Paulo Freire (1967, 2002), em interlocução com aportes teóricos de Bakhtin (2011), Bakhtin e Volochínov (2010), Faraco (2009), Marcuschi (2010) e Koch e Elias (2016), e outros. A seleção do corpus teórico pautou-se pela relevância epistemológica das obras para a compreensão da educação crítica e do ensino de linguagem em perspectiva dialógica, permitindo construir uma reflexão analítica que evidencia convergências teóricas e implicações pedagógicas para a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados. A análise do material fundamentou-se em procedimentos de leitura crítica, síntese e confronto das ideias centrais, priorizando a articulação entre os pressupostos teóricos e suas implicações pedagógicas.

Discussão teórica e resultados

As teorias de Paulo Freire, conceituado pedagogo pernambucano, permanecem como referência central para o pensamento educacional contemporâneo, especialmente por sustentarem uma concepção de educação orientada por princípios humanizadores, éticos e políticos. Para Freire, educar não se limita à transmissão de conteúdos ou ao desenvolvimento de habilidades instrumentais, mas implica, fundamentalmente, a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender sua inserção histórica, social

e cultural e de intervir conscientemente na realidade com vistas à sua transformação. Nesse sentido, a educação assume uma função ontológica, pois se vincula diretamente ao processo de constituição do humano enquanto ser histórico, inacabado e em permanente construção.

Sob essa perspectiva, a educação humanizadora configura-se como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento humano, que se estende ao longo de toda a vida e se materializa na práxis educativa. Trata-se de uma concepção que reconhece a educação como espaço privilegiado de emancipação, na medida em que possibilita aos sujeitos a leitura crítica do mundo e a ação transformadora sobre ele. Ao ser compreendida como um ato ético e político, a educação freiriana rompe com visões neutras ou tecnicistas do ensino, afirmando-se como prática comprometida com a justiça social, a dignidade humana e a superação das desigualdades históricas.

Nessa direção, a humanização não se restringe à garantia de direitos formais ou materiais, mas envolve o exercício efetivo da liberdade, da participação social e do desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Humanizar-se, portanto, significa assumir-se como sujeito de direitos, de voz e de ação no mundo, em um movimento que articula consciência crítica, responsabilidade social e compromisso coletivo. É nesse horizonte que Freire (1987, p. 47) define a educação crítica como uma prática marcada pela “futuridade revolucionária”, portadora de esperança e enraizada na historicidade do ser humano, uma vez que reconhece o caráter inacabado da existência e a possibilidade permanente de transformação.

Freire (1979b) sustenta que a educação escolar e a formação humana ocorrem de forma simultânea e indissociável, pois educar é, ao mesmo tempo, formar sujeitos e produzir sentidos sobre o mundo. Essa compreensão fundamenta-se no reconhecimento da inconclusão humana, condição que impulsiona os indivíduos à busca constante de sua plenitude. A consciência do inacabamento, longe de representar uma limitação, constitui-se como motor da educação enquanto fenômeno genuinamente humano. É precisamente nesse movimento de incompletude e busca que se enraízam as bases da educação como prática social e histórica.

Os homens têm consciência de que são incompletos, e assim, nesse estar inacabados e na consciência que disso têm, encontram-se as raízes mesmas da educação como fenômeno puramente humano. O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja ‘uma atividade contínua. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis (Freire, 1979b, p. 42).

O caráter inacabado dos seres humanos, aliado ao caráter dinâmico e mutável da realidade, exige que a educação seja concebida como uma atividade permanente, continuamente recriada pela práxis. Como afirma Freire (1979b, p. 42), a educação “para ser, deve chegar a ser”, situando-se na tensão dialética entre estabilidade e mudança. Nesse contexto, a crítica à educação bancária revela-se central, pois esta privilegia a fixidez, a adaptação passiva e a reprodução acrítica do conhecimento, assumindo um caráter reacionário. Em contraposição, a educação problematizadora enraíza-se no presente histórico, reconhece sua incompletude e projeta-se como prática revolucionária, aberta à transformação e ao diálogo.

A educação de caráter problematizador fundamenta-se na realidade concreta vivenciada pelos sujeitos, tomando suas experiências, saberes e contextos sociais como ponto de partida para a construção do conhecimento. Ao estimular a reflexão crítica sobre as condições sociais, políticas e culturais que constituem os indivíduos, essa perspectiva amplia o sentido da aprendizagem, deslocando-a de um processo meramente cognitivo para uma prática social e política. Tal concepção mostra-se especialmente relevante no ensino de língua portuguesa, uma vez que possibilita aos estudantes compreenderem a linguagem não apenas como sistema formal, mas como prática social atravessada por valores, ideologias e relações de poder.

Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa, orientado por uma perspectiva freiriana, ultrapassa a apropriação da norma linguística e passa a contemplar a análise crítica dos usos da linguagem em diferentes esferas da vida social. Ao reconhecer que a língua opera em contextos históricos e culturais específicos, os estudantes são levados a compreender como os discursos produzem sentidos, legitimam práticas sociais e podem tanto reproduzir quanto questionar desigualdades. Assim, a educação problematizadora contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos, ao capacitá-los a questionar normas injustas e a agir de forma consciente e transformadora.

O desenvolvimento humano, nessa perspectiva, revela-se indissociável de um processo contínuo de conscientização, entendido como inserção crítica na história e compromisso com a transformação da realidade. A conscientização, conforme destaca Freire (1979b, p. 15), constitui um compromisso histórico, pois implica que os sujeitos se reconheçam como agentes que fazem e refazem o mundo, a partir das condições concretas que a vida lhes oferece. Trata-se de um movimento

que articula reflexão e ação, pensamento crítico e engajamento social, em uma unidade dialética que fundamenta a práxis educativa.

À luz dessa compreensão, uma educação de caráter transformador concretiza-se por meio da prática pedagógica orientada por princípios interacionistas, mediadora das relações de aprendizagem e comprometida com a constituição de sujeitos dotados de saberes que favoreçam a autonomia, a postura crítica, a ética, o senso de justiça e de igualdade. Trata-se de uma educação que estimula a capacidade de problematizar, dialogar, criar, recriar e realizar escolhas conscientes, voltadas à construção de uma sociedade mais justa e equânime. Nessa perspectiva, a educação é compreendida como um processo contínuo de formação e humanização do ser humano, entendido como sujeito ético, histórico e social, em permanente busca por condições mais dignas de existência. Conforme afirma Severino (2006, p. 621), “a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa”. Assim, a humanização emerge diretamente do processo formativo: é pela educação que os sujeitos se tornam humanos e, simultaneamente, que a coletividade edifica a própria humanidade.

Nesse sentido, considerando a função social da escola como espaço educativo, seu compromisso central deve residir na formação humana. Tal orientação encontra fundamento na noção de *skholé*, oriunda da tradição grega, que

inaugura o escolar como lugar de formação humana, pois possibilita um espaço-tempo igualitário de liberdade, no qual as atividades educativas podem se realizar como fazeres desinteressados que não possuem outros fins além de si mesmos (Zatti; Pagotto-Euzebio, 2022, p 163).

É nesse horizonte formativo, que compreende a escola como espaço-tempo de humanização e liberdade, que se inscreve a concepção freiriana de educação para a liberdade. Segundo Freire (1979b), um dos eixos centrais do processo de humanização é a educação para a liberdade, compreendida como aquela que reconhece o educando como sujeito histórico e protagonista na construção do conhecimento e de sua própria formação. O exercício da autonomia e do pensamento crítico permite ao aprendiz desenvolver uma consciência de si e do mundo, compreendendo-se como agente capaz de intervir na realidade. Nessa lógica, a escola não pode restringir-se a um espaço de mera transmissão de conteúdos, mas deve constituir-se como um locus de transformação social, no qual os saberes sistematizados dialogam com a realidade vivida.

Essa concepção implica uma formação processual e contínua, que ultrapassa a simples adaptação ao mundo e se orienta para uma inserção crítica nas práticas sociais. Como afirma Freire (1979b, p. 15), “a conscientização não pode existir fora da práxis”, sendo a unidade ação–reflexão o fundamento da capacidade humana de compreender e transformar o mundo. Assim, a educação crítica não se configura como um fim em si mesma, mas como meio para possibilitar a participação ativa dos sujeitos nas questões que atravessam suas vidas individuais e coletivas.

À luz desses pressupostos, estabelece-se uma articulação entre a concepção freiriana de educação e um ensino de língua portuguesa fundamentado na compreensão da linguagem como forma de ação social. Nessa perspectiva, a linguagem deixa de ser concebida como instrumento neutro de comunicação e passa a ser entendida como prática social historicamente situada, por meio da qual os sujeitos interpretam, significam e intervêm no mundo. Tal entendimento aproxima-se diretamente do pensamento de Bakhtin, que concebe a linguagem como fenômeno vivo, relacional e constitutivamente dialógico, como se observa no excerto a seguir:

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda vida da linguagem, qualquer que seja seu campo de emprego, está impregnada de relações dialógicas (Bakhtin, 2010, p. 209).

Em consonância com essa concepção, Marcuschi (2010, p. 23) afirma que a língua “é uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade”, ressaltando seu caráter performativo e constitutivo. Essa compreensão dialoga com Bakhtin (2011), ao reconhecer que os enunciados não apenas refletem o mundo, mas participam ativamente de sua construção, sendo atravessados por valores, ideologias e posições sociais. Desse modo, a linguagem torna-se espaço privilegiado de disputa de sentidos, de construção identitária e de intervenção social.

O ensino de língua portuguesa, ancorado nessa concepção discursiva e social da linguagem, assume, portanto, um papel central na formação crítica dos estudantes. Ao trabalhar com práticas de leitura e escrita que evidenciem os efeitos de sentido, as posições ideológicas e as vozes sociais presentes nos textos, a escola contribui para o desenvolvimento de uma consciência linguística e social. Ensinar língua portuguesa, nessa perspectiva, implica formar sujeitos capazes de utilizar a linguagem de

maneira ética, crítica e responsiva, reconhecendo-a como instrumento de participação social e de exercício da cidadania.

Essa compreensão é reforçada por Koch e Elias (2016), ao defenderem uma concepção interacional da linguagem, segundo a qual falar e escrever são formas de agir sobre o outro, antecipando respostas e produzindo efeitos de sentido. Tal abordagem converge com a noção bakhtiniana de dialogismo, que compreende a linguagem como espaço de interação, negociação e construção coletiva de sentidos. Assim, o ensino de língua, em uma perspectiva freiriana e dialógica, busca possibilitar a compreensão crítica das situações concretas que desumanizam e violam direitos, promovendo o empoderamento dos estudantes como agentes sociais.

Nesse horizonte, a leitura e a escrita assumem centralidade como práticas políticas, fundamentais aos processos de conscientização e emancipação. Como afirma Freire (1994, p. 9), é urgente compreender a leitura e a escrita sob o ângulo da luta política, reconhecendo seu papel na transformação do sujeito e da sociedade. De acordo com Freire (2013), o ensino da língua no espaço escolar, compreendido como uma instituição social, não pode limitar-se à mera repetição de modelos linguísticos já legitimados. Cabe à escola ressignificar o conhecimento, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar como protagonistas de mudanças em uma realidade política, social e econômica atravessada por profundas desigualdades. Nessa perspectiva, o ensino deve conceber a linguagem como um campo de reflexão e problematização, favorecendo práticas pedagógicas que questionem e reconstruam os padrões estabelecidos. Assim, o trabalho com a língua precisa ancorar-se na leitura e na escrita entendidas como práticas sociais e dialógicas. Ao articular Freire e Bakhtin, compreende-se que a humanização se realiza na palavra compartilhada, no diálogo inconcluso e na participação ativa dos sujeitos nas práticas discursivas que constroem a realidade.

Dessa forma, propor um ensino de língua fundamentado na ação por meio da linguagem implica promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de vozes, a análise crítica dos discursos e a autoria dos estudantes. Trata-se de uma educação que rompe com o intelectualismo alienante da educação bancária e se compromete com a formação de sujeitos históricos, críticos e engajados, capazes de lutar por sua própria emancipação e pela construção de uma sociedade mais justa e humana.

Freire (1979b) aprofunda a compreensão do processo educativo ao propor um percurso formativo sustentado no diálogo e na conscientização crítica, compreendidos como fundamentos da emancipação dos sujeitos e da transformação social. Para o autor, o diálogo constitui a própria condição de possibilidade de uma educação libertadora, na medida em que se ancora no pensamento crítico, na recusa de dicotomias entre mundo e sujeitos e na compreensão da realidade como processo histórico em permanente transformação. Nessa perspectiva, o diálogo não se separa da ação, mas se inscreve na temporalidade, assumindo riscos e abrindo-se à mudança. Para ele,

o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico; pensamento que, não aceitando a dicotomia mundo – homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade; pensamento que percebe a realidade como um processo de evolução, de transformação, e não como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos (Freire, 1979b, p. 43).

Ao afirmar que o verdadeiro diálogo exige um pensamento que reconheça a solidariedade indissociável entre seres humanos e mundo, Freire desloca o ensino de língua portuguesa de uma abordagem normativa e instrumental para uma compreensão da linguagem como prática social viva e histórica. Assim, os estudantes passam a compreender a língua não como um conjunto estático de regras gramaticais, mas como forma de interação por meio da qual se produzem sentidos, se constroem identidades e se disputam projetos de sociedade. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de habilidades interpretativas mais profundas, permitindo a análise contextualizada dos textos e a problematização dos valores, normas e ideologias que atravessam as práticas discursivas.

Nesse horizonte, perceber a realidade como um processo dinâmico e inacabado implica reconhecer que as competências linguísticas também se transformam historicamente, exigindo dos sujeitos uma postura responsiva e ativa diante das novas demandas sociais. O ensino de língua portuguesa, desse modo, deixa de ser apenas um espaço técnico de aprendizagem e passa a constituir-se como lugar de reflexão crítica, de diálogo e de ação consciente, no qual a linguagem se vincula diretamente à participação social e ao exercício da cidadania.

Essa compreensão encontra aprofundamento na obra de Freire (1987) intitulada *Pedagogia do Oprimido*, especialmente no capítulo

dedicado à dialogicidade como essência da educação enquanto prática da liberdade. O autor defende uma educação autêntica fundada na unidade ação–reflexão, em que educadores e educandos participam ativamente do processo formativo, reconhecendo-se como sujeitos históricos em permanente aprendizagem. Nessa relação, o conhecimento não é imposto verticalmente, mas construído na interação, no confronto de experiências e na problematização da realidade vivida.

A relação dialógica, nesse sentido, não elimina o ato de ensinar, mas o funda. Ensinar e aprender constituem movimentos indissociáveis que só se realizam plenamente quando o pensamento crítico do educador não limita, mas estimula, a capacidade crítica do educando (Freire, 1999). O diálogo estabelece, assim, uma relação pedagógica democrática, sustentada pelo respeito, pela confiança e pela valorização das experiências dos sujeitos, sem anular as diferenças de papéis entre professor e aluno.

Tal concepção implica reconhecer a cultura do educando como ponto de partida do processo educativo, permitindo que ele se compreenda como protagonista de sua própria história. Ao assumir essa postura, a prática pedagógica rompe com relações de dominação e favorece a construção de um ambiente em que estudar, ensinar e aprender se articulam a um compromisso ético e político com a transformação social (Freire, 1995).

Essa noção de diálogo amplia-se significativamente na perspectiva bakhtiniana. Em Bakhtin (2011), o diálogo não se restringe às interações face a face ou às práticas linguísticas verbais, mas engloba todas as formas de interação mediadas por signos, incluindo textos, discursos e diferentes materialidades semióticas que circulam socialmente. A vida, para o autor, é dialógica por natureza, e existir significa participar continuamente de processos de interação nos quais se interrogam, respondem e constroem sentidos. Nessa abordagem, o sujeito se constitui discursivamente nas relações sociais, por meio da assimilação e do confronto entre múltiplas vozes sociais. Conforme Bakhtin e Volochínov (2010), o discurso não expressa um indivíduo isolado, mas emerge da interação entre sujeitos historicamente situados, atravessados por valores, ideologias e posições sociais. Faraco (2009) explica que essa arena discursiva é povoada por vozes em constante relação de consonância e dissonância, configurando a subjetividade dos sujeitos que dela participam.

Essa concepção dialoga diretamente com o pensamento freiriano, ao reconhecer que a existência humana se realiza plenamente na relação com o outro. Para Freire (1967), embora o existir seja individual, ele só se

concretiza na comunicação e na convivência. Assim, linguagem, diálogo e educação constituem dimensões indissociáveis de um mesmo processo de humanização, no qual homens e mulheres se fazem na palavra, no trabalho e na ação-reflexão (Freire, 1987).

No campo educacional, essa perspectiva reforça a necessidade de formar estudantes capazes de compreender criticamente os discursos que atravessam a vida social. A realidade, longe de ser uma entidade neutra e imutável, constrói-se por meio dos textos e discursos que a interpretam, os quais materializam ideologias, relações de poder e projetos de mundo. Desse modo, a análise crítica das práticas discursivas assume papel central na educação emancipatória, ao possibilitar o desvelamento das narrativas hegemônicas e a construção de novos sentidos.

Freire (2002) enfatiza que uma das tarefas fundamentais da prática educativo-crítica é criar condições para que os educandos se assumam como seres sociais, históricos, comunicantes e transformadores. Essa assunção não se realiza de forma individualista, mas na relação com os outros, em um movimento que articula reconhecimento de si e compromisso coletivo.

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (Freire, 2002, p. 23-24).

Nesse contexto, proporcionar experiências sociocomunicativas por meio da leitura e da escrita, ampliar o acesso a diferentes gêneros discursivos e incentivar práticas de autoria constituem estratégias fundamentais para a formação de sujeitos críticos. Tais práticas permitem que os estudantes se reconheçam como participantes ativos das dinâmicas sociais, compreendendo-se como seres em constante construção por meio da linguagem e das interações.

Assumir essa tarefa implica romper definitivamente com o intelectualismo alienante da educação bancária e com práticas autoritárias ainda presentes na escola. Trata-se de efetivar uma pedagogia libertadora, comprometida com a emancipação humana e com a construção de uma sociedade mais justa. Como lembra Freire (1979b), sendo os seres humanos ontologicamente vocacionados para a humanização, cedo ou tarde percebem as contradições que os oprimem e se engajam na luta

por sua libertação. Cabe, portanto, também aos educandos assumirem-se como sujeitos desse processo, participando ativamente de um movimento contínuo de ensino-aprendizagem orientado pela criticidade, pelo diálogo e pela esperança transformadora.

Considerações finais

O percurso teórico desenvolvido ao longo deste artigo permitiu evidenciar que a pedagogia freiriana, em diálogo com a concepção dialógica da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin, oferece fundamentos sólidos para a construção de um ensino de língua portuguesa comprometido com a humanização, a criticidade e a transformação social. Ao compreender a educação como prática social, ética e política, Paulo Freire desloca o ensino do plano meramente técnico-instrumental para o campo da práxis, em que ação e reflexão se articulam na leitura crítica da realidade e na possibilidade de sua transformação.

Nesse horizonte, a linguagem deixa de ser concebida como sistema neutro ou conjunto de regras abstratas e passa a ser entendida como prática social historicamente situada, atravessada por valores, ideologias e relações de poder. Tal compreensão, compartilhada por Bakhtin e seus interlocutores, reafirma o caráter dialógico dos enunciados e o papel central da linguagem na constituição dos sujeitos e na produção de sentidos sobre o mundo. Assim, ensinar língua portuguesa implica formar leitores e produtores de textos capazes de compreender criticamente os discursos que circulam socialmente, reconhecendo seus efeitos de sentido e suas implicações políticas.

Os resultados da discussão teórica indicam que a articulação entre Freire e Bakhtin potencializa uma concepção de educação linguística orientada para a conscientização, a participação social e o exercício da cidadania. Ao valorizar o diálogo, a escuta, a problematização e a autoria, essa perspectiva rompe com a lógica da educação bancária e com práticas pedagógicas autoritárias, ainda recorrentes no contexto escolar. Em seu lugar, afirma-se uma prática educativa que reconhece educadores e educandos como sujeitos históricos, em permanente processo de formação, capazes de aprender, ensinar e transformar-se mutuamente.

No âmbito do ensino de língua portuguesa, essa abordagem implica repensar os objetivos, os conteúdos e as metodologias, de modo a privilegiar práticas de leitura e escrita que dialoguem com a realidade concreta dos

estudantes e com os desafios sociais contemporâneos. Trabalhar com diferentes gêneros discursivos, analisar criticamente textos e discursos que circulam nas diversas esferas da vida social e incentivar práticas de autoria constituem estratégias fundamentais para a formação de sujeitos críticos, responsivos e socialmente engajados.

Por fim, reafirma-se que a educação, compreendida como prática da liberdade, não se configura como um processo neutro ou acabado, mas como um movimento permanente, marcado pela incompletude, pelo diálogo e pela esperança. Ao assumir a linguagem como espaço de humanização e de luta simbólica, o ensino de língua portuguesa pode contribuir de forma decisiva para a construção de uma escola comprometida com a justiça social e com a formação de sujeitos capazes de ler o mundo, questioná-lo e reinventá-lo coletivamente. Nesse sentido, as reflexões aqui desenvolvidas não se encerram em si mesmas, mas apontam para a necessidade contínua de práticas pedagógicas críticas, dialógicas e transformadoras, em consonância com o projeto ético-político de uma educação verdadeiramente emancipatória.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo. Editora Paz e Terra. 1979a.
- FREIRE, Paulo, **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo**. Trad. Kátia de Mello e Silva. Rev. Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979b.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez, 1994.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'água, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 54^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-36.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos Ético-Políticos da Educação no Brasil de Hoje. *In*: LIMA, Júlio César França (org.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 2006b. p. 289-320.
- ZATTI, Vicente; PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei. **Educação como processo de formação humana: uma revisão em filosofia da educação ante a premência da utilidade**. São Paulo: FEUSP, 2022.

EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, SURDOS E DECOLONIALIDADE: TRILHAS PARA UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPATÓRIA NO SUL GLOBAL

Janiny Pires Seles Bispo¹

Yuri Silva Bispo²

Resumo: Este artigo apresenta um relato de experiência de ensino de conceitos da área de tecnologia para alunos surdos do ensino médio de nível técnico. A área da tecnologia, mais especificamente a Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal de Educação apresenta uma dualidade a ser estudada. Por um lado, orienta-se por diretrizes do mercado de trabalho; por outro, sua estrutura pública e integradora apresenta um potencial emancipatório inexplorado. Este trabalho, situado no contexto do Sul Global, desafia essa dualidade. Buscamos analisar como os cursos técnicos de tecnologia podem ir além da formação de “operadores” de ferramentas hegemônicas e se tornar espaços de criação tecnológica crítica, autônoma e socialmente relevante, com um compromisso ético com a acessibilidade e a justiça social. Para isso, transitamos pelo objetivo geral, analisar as possibilidades de uma prática educativa decolonial no curso de informática do Instituto Federal da Bahia, tomando como base uma trilha de atividades com foco nos fundamentos da ciência da computação. Os objetivos específicos incluem, ensino de estruturas de repetição, utilizando o Code.org como estratégia visual para estudantes surdos. Além disso, investigar como a integração de uma perspectiva multilíngue crítica, com a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) não como apêndice, mas como componente curricular de acessibilidade, pode reconfigurar o ambiente de aprendizado tecnológico. A metodologia utilizada é qualitativa discursiva. E o resultado advém da inclusão da Libras, para além de garantir acessibilidade, opera como um potente gesto decolonial. Como resultados, a programação visual do Code.org atua como uma linguagem intuitiva e acessível, permitindo que estudantes surdos superem as barreiras linguísticas, pois tem potencial de transformar o aluno de mero consumidor passivo em criador ativo de tecnologia desenvolvendo seu pensamento computacional e

1 Mestre em Letras: Cultura, educação e linguagens. Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e tradutora intérprete de Libras. Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. janiny.pires@uesb.edu.br

2 Especialista Desenvolvimento Web. Docente EBTT do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. yuri.bispo@ifba.edu.br

raciocínio lógico. Essa abordagem promove o desenvolvimento digital e inclusão, através da criação de projetos com significado social.

Palavras-chave: Tecnologia; Surdos; Sul global; inclusão.

*TECHNOLOGICAL EDUCATION, DEAF LEARNERS, AND
DECOLONIALITY: PATHWAYS TO AN EMANCIPATORY
VOCATIONAL EDUCATION IN THE GLOBAL SOUTH*

Abstract: This paper presents an experience report on teaching technology concepts to deaf high school students in a technical education program. The field of technology, more specifically the Federal Network of Professional and Technological Education, presents a duality to be studied. On the one hand, it is guided by labor market guidelines; on the other, its public and integrative structure presents an unexplored emancipatory potential. This work, situated in the context of the Global South, challenges this duality. We seek to analyze how technology-focused technical courses can move beyond training “operators” of hegemonic tools and become spaces for critical, autonomous, and socially relevant technological creation, with an ethical commitment to accessibility and social justice. To this end, we outline the general objective: to analyze the possibilities of a decolonial educational practice in the computer science course at the Federal Institute of Bahia, based on a sequence of activities focused on computer science fundamentals. The specific objectives include teaching repetition structures using Code.org as a visual strategy for deaf students. Furthermore, we investigate how integrating a critical multilingual perspective, including Brazilian Sign Language (Libras) not as an appendix but as an accessibility-related curricular component, can reconfigure the technological learning environment. The methodology used is discursive qualitative. The result stems from the inclusion of Libras, which, beyond ensuring accessibility, operates as a potent decolonial gesture. As outcomes, the visual programming of Code.org acts as an intuitive and accessible language, allowing deaf students to overcome linguistic barriers, as it has the potential to transform the student from a mere passive consumer into an active technology creator, developing their computational thinking and logical reasoning. This approach promotes digital development and inclusion through the creation of projects with social meaning.

Keywords: Technology; Deaf; Global South; inclusion.

Introdução

Este trabalho consiste em uma reflexão acerca da educação profissional e tecnológica e sua capacidade de ação integradora com o mundo do trabalho de maneira que une uma prática decolonial crítica, autônoma e relevante socialmente.

No final do século XX surgiu um novo conceito como uma crítica aos legados coloniais. A decolonialidade é um conceito proposto por estudiosos como Aníbal Quijano e Walter Dignolo como uma ideia oposta ao colonialismo e suas implicações nas sociedades contemporâneas. Essa ideia enfatiza a necessidade de desenvolver novas formas de conhecimento e prática que desafiem as estruturas coloniais ainda presentes no mundo moderno.

A proposta de uso de uma ferramenta tecnológica gratuita o code.org atrelada a uma aula acessível em Libras com mediação do professor de informática básica e do profissional tradutor intérprete de Libras é vista como um poderoso gesto decolonial que reconstrói o ambiente de aprendizado, este espaço denota autonomia e expande o desenvolvimento criativo dos alunos surdos e ouvintes promovendo a inclusão e a criação de projetos com impacto social.

Por muito tempo os alunos surdos ficaram esquecidos nas salas de aula dita inclusiva, isso porque não existia uma inclusão de fato, o que se tinha era uma integração, sem recursos visuais acessíveis, sem intérprete de Libras, sem metodologia de ensino voltada para as especificidades dos alunos, sem ferramentas e embasamento para o professor, sobretudo na área da tecnologia. A realidade do sul global é ainda mais difícil quando esses alunos surdos chegam às escolas sem compreender a sua Língua de sinais, sua identidade e seus direitos.

Santana (2024) acredita que “o ensino da Libras pode ser abordado de diferentes maneiras na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), dependendo da área de formação e dos objetivos dos cursos”.

Nesse sentido, os Institutos Federais (IF) são uma referência, uma vez que absorvem o alunado com especificidades diversas, entre eles, alunos surdos com a proposta de formar cidadãos histórico críticos. O fato de o IF ter um laboratório de informática com equipamentos e internet disponível para as aulas, atrelado a uma ferramenta de programação gratuita como por exemplo o Code.org que é capaz de traçar uma trilha de aprendizagem em blocos, a fim de levar o aluno a um raciocínio lógico por programação

visual utilizada como estratégia para superar barreiras linguísticas e permitir que estudantes surdos transitem de consumidores passivos a criadores ativos de tecnologia.

A principal finalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é preparar os alunos para o exercício de profissões, contribuindo para a inserção e atuação no mercado de trabalho e na vida em sociedade. Ela visa a formação integral do indivíduo, desenvolvendo habilidades práticas e conhecimentos teóricos que o preparam para os desafios do mundo profissional, informando a produtividade e o desenvolvimento econômico do país. Para Pinto, Xavier e Santos (2020) “a execução de políticas inclusivas que vise a uma EPT verdadeiramente integral e unilateral merece esforços, discussões, estudos e práticas aprofundadas para o aprimoramento das condições de ensino-aprendizagem dentro desse espaço”.

Com a inserção de uma ferramenta que permite que alunos surdos e ouvintes tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento acadêmico, faz com que a dualidade formação emancipatória e formação para o mercado de trabalho entrem em uma espécie de equilíbrio social. Para Sensulini, Trevezane (2018)

A acessibilidade para surdos é ainda um desafio. Essa fração de pessoas ainda enfrenta dificuldades para conseguir realizar certas tarefas cotidianas. No entanto, com o desenvolvimento constante da tecnologia, novas ferramentas estão surgindo no auxílio não apenas de pessoas surdas, mas também no âmbito de apoiar outros tipos de deficiências que também precisam de ferramentas para facilitar a comunicação e/ou a vida do ser humano.

Silva (2023) acredita que “o ensino de Libras em cursos profissionalizantes é essencial para promover a inclusão social e profissional de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, além de oferecer uma formação mais completa e inclusiva para todos os alunos.”

Portanto, os cursos técnicos de nível médio cumprem seu papel, pois aumentam as chances de os jovens conseguirem um emprego formal e terem melhores oportunidades de carreira.

Desenvolvimento

Este relato de experiência surge das reflexões de um professor EBTT e de uma profissional tradutora intérprete de Libras e como acontece as aulas ministradas para alunos surdos do ensino médio de nível técnico e segue uma abordagem qualitativa e discursiva.

Do ponto de vista do professor, o ensino da disciplina de informática para alunos surdos é complexo e sem metodologia específica. Além disso, a linguagem de programação é robusta e de difícil interpretação para a equipe de intérpretes. Além disso, os recursos visuais são escassos. Nesse sentido, o Code.org é de grande valia, uma vez que é uma plataforma que ensina conceitos importantíssimos, como por exemplo, laço de repetição e lógica de programação de forma lúdica, visual e intuitiva. Corroborar com isso Garret (2003) pois prioriza a experiência e o envolvimento do usuário no processo de desenvolvimento de projetos.

O uso desse recurso provoca no alunado de forma geral engajamento e entusiasmo pelo aprendizado. Somado a isso, ainda é seguido por uma trilha de aprendizagem que segue um padrão de desenvolvimento da assimilação do conteúdo.

De acordo com o relatório do Cetic.br (2023, p. 25), “há uma crescente demanda por habilidades de programação no Brasil, impulsionada pela transformação digital em diversos setores econômicos”.

Pensar a educação tecnológica para alunos surdos em um Instituto no interior do estado da Bahia, localizado no sul global é uma estratégia decolonial. Corroborar com esse pensamento Freire (1996), que percebe a tecnologia como uma ferramenta para a emancipação e não para a manipulação. A escolha do campus de Brumado se dá pelo objetivo de interiorização da educação, que constitui um passo importante para o desenvolvimento dos alunos que moram em regiões mais afastadas da capital. Ademais, o campus Brumado reflete o lugar de fala deste professor/pesquisador que atua há muitos anos com alunos de regiões periféricas e zona rural que se desloca para o campus do município de Brumado para estudar. Apesar de serem estudantes em sua maioria muito humildes, possuem um enorme desejo de aprender e desenvolver na área de tecnologia.

Justificativa

Um dos objetivos mais amplos deste trabalho é a mitigação das desigualdades, sobretudo quando são oferecidas ferramentas gratuitas sem a necessidade de um “supercomputador”, apenas um computador tradicional com acesso à internet para o desenvolvimento das aulas com raciocínio técnico e tecnológico apresentado de forma lúdica e intuitiva. Nesse sentido esse trabalho é de natureza decolonial pois além de apresentar ferramentas de fácil acesso e custo zero, se considerarmos que os

institutos federais possuem laboratório de informática com computadores conectados à rede de internet. Além disso, se mostrou altamente eficaz para alunos com altas habilidades, alunos autistas e também alunos surdos.

A trilha de aprendizagem oferece exercícios progressivos, conforme imagem 02, possibilitando desenvolver o raciocínio lógico e o aprendizado de conceitos básicos sem os quais não seria possível avançar na área da computação.

Imagem 01

The screenshot shows the Code.org teacher interface. On the left is a navigation menu with options like 'CONTEUDO DO CURSO', 'DESEMPENHO', and 'SALA DE AULA'. The main area displays a progress grid for 'Course A (2024)'. The grid has columns for lessons 10.1 to 10.5 and rows for individual students. The student 'Robert Atisson C. Barb...' has completed lessons 10.1 through 10.4, indicated by green circles, and is currently working on 10.5, indicated by a partially filled circle. The interface also shows 'Tempo gasto (min)' and 'Última atualização' for each exercise.

Na imagem 01 é possível verificar os exercícios respondidos representado pela “bolinha” preenchida e os não resolvidos representados pela “bolinha” sem preenchimento. A dificuldade de cada exercício é progressiva, ou seja, inicialmente os exercícios apresentam problemas que são resolvidos de forma direta, a medida que vão evoluindo essa complexidade aumenta e os problemas passam a exigir um raciocínio mais elaborado.

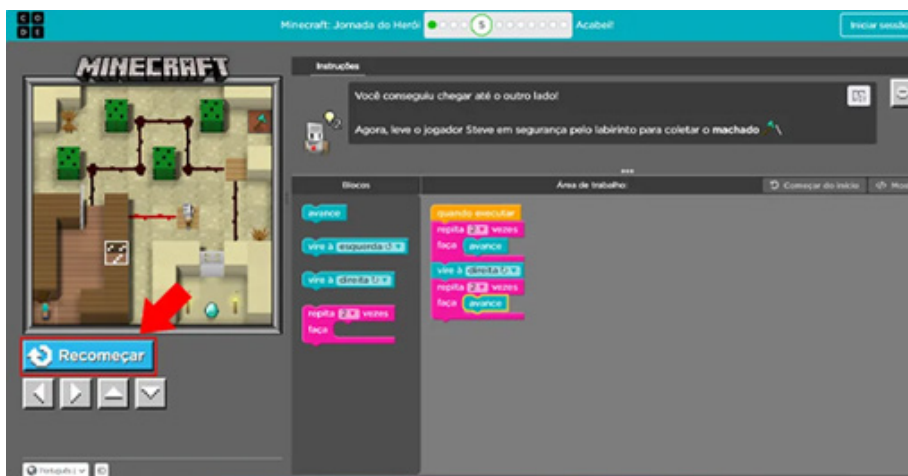
Zabala (1988) prediz que uma sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18). Conforme acontece nas resoluções das atividades do [Code.org](https://code.org).

Imagem 02

```
public class Exemplowhile {  
    public static void main(String[] args) {  
        int i = 0;  
        while (i < 10) {  
            System.out.println("Iteração: " + i);  
            i++;  
        }  
    }  
}
```

Na imagem 02 por exemplo é demonstrado o código de um laço de repetição “while” utilizando a linguagem de programação Java. No exemplo demonstrado, é requerido que o aluno já possua conhecimentos prévios como por exemplo indentação do código, classe, retorno de funções, variáveis e principalmente as palavras escritas em inglês.

Imagem 03



Em contrapartida na imagem 03 é demonstrado o mesmo conceito de laço de repetição utilizando a programação em blocos da plataforma Code.org . Inicialmente é feita uma correlação entre o laço de repetição e um desafio do Minecraft. Onde o personagem do jogo deverá pegar uma ferramenta, e para isso ele executa comandos que se repetem. O aluno

tem disponível na seção de blocos as opções de: avance, vire à esquerda, vire à direita e repita. A medida que ele coloca os blocos, ele percebe que existe uma repetição, e de forma intuitiva troca esses blocos pelo bloco rosa: repita. Com o botão run, ele consegue ver o personagem do jogo em movimento executando o que ele programou. O jogo emite uma mensagem de erro caso a programação esteja errada.

De acordo com Fernandes, Godino (2003) “para a maioria das pessoas, a tecnologia torna a vida mais fácil. Para uma pessoa com necessidades especiais, a tecnologia torna as coisas possíveis” (FERNANDES; GODINHO, 2003, p.11).

Conclusão

Este trabalho apresentou um relato de experiência tendo como o foco a reflexão do ponto de vista de um professor de ciência da computação de um instituto federal e de uma professora e tradutora intérprete de Libras.

Portanto, a discussão em torno deste trabalho é que a educação profissional e tecnológica, especificamente o curso de informática do Instituto Federal da Bahia, pode ser um espaço de criação tecnológica crítica e emancipadora ao ser desvinculada de uma abordagem puramente voltada para o mercado de trabalho. O estudo argumenta que a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como mediadora do processo de ensino e aprendizagem, juntamente com o uso da programação visual (Code.org) para estudantes surdos, promove uma prática educativa decolonial, desenvolvendo o pensamento computacional e o raciocínio lógico para além da mera formação de “operadores” de tecnologia.

A inclusão da Libras, para além de garantir acessibilidade, opera como um potente gesto decolonial. Como resultados, temos a programação visual do Code.org atuando como uma linguagem intuitiva e acessível, permitindo que estudantes surdos superem as barreiras linguísticas, pois tem potencial de transformar o aluno de mero consumidor passivo em criador ativo de tecnologia desenvolvendo seu pensamento computacional e raciocínio lógico. Essa abordagem promove o desenvolvimento digital e inclusão, através da criação de projetos com significado social.

Referências

- Cetic.br. (2023). Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras: TIC educação 2022. Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2022/> Acessado em 10 de setembro de 2025.
- CODE. CODE 2013. Disponível em: <<http://code.org/>>. Acesso em: 25 set. 2025.
- MIGNOLO, Walter D. *A ideia de América Latina: a herança do colonialismo e a modernidade*. São Paulo: UNESP, 2005.
- PINTO, M. A. V.; XAVIER, G. do C.; SANTOS, H. R. *A inclusão de surdos na educação profissional e tecnológica: glossário em Libras para a área da construção civil*. Research, Society and Development, v. 9, n. 10, 2020.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *CLACSO*, Buenos Aires, 2005.
- SANTANA, M. O. de et al. *As contribuições da teoria da aprendizagem significativa para o ensino da Libras no contexto da educação profissional e tecnológica (EPT)*. CONEDU, 2024.
- SENSULINI, Diego Spaolonse; TREVEZANE, Fabio Henrique. *Curta LIBRAS: a tecnologia como auxílio no aprendizado de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)*. 2018. Bebedouro –SP.
- SILVA, A. R. N.; SILVA, C. B. da. *Língua Brasileira de Sinais para ouvintes na educação profissional e tecnológica: uma experiência de inclusão comunicativa*. Editora Licuri, 2023.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS

Ianne Ely Godoi Vieira¹

Raquel Leão Luz²

Resumo: A formação continuada docente constitui um desafio nas escolas, especialmente no que se refere à articulação entre conhecimento, reflexão sobre a prática e construção de redes colaborativas. Este artigo apresenta uma intervenção formativa em implementação em uma escola de Educação Básica, que consiste na criação de um repositório digital — composto por revista e podcast — destinado à divulgação do conhecimento científico experienciado nas práticas pedagógicas cotidianas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utiliza questionário aplicado a docentes e à comunidade escolar, cujos dados são analisados por meio da análise de conteúdo. Os resultados preliminares indicam que a iniciativa: (i) potencializa a pesquisa na Educação Básica; (ii) instaura uma comunidade de reflexão contínua, ampliando a participação interna e externa; e (iii) fortalece espaços permanentes de compartilhamento entre pares. Conclui-se, de forma parcial, que a articulação entre escrita, tecnologias digitais e formação docente favorece processos de desenvolvimento profissional ancorados na reflexão sobre a prática.

Palavras-chave: Formação Docente; Tecnologias Digitais; Práticas Pedagógicas; Pesquisa na Educação Básica; Repositório.

1 Doutoranda em Educação (PPGEdu/UFRGS), Mestre em Educação (PPGEdu/UFRGS), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Supervisão Escolar e Orientação Educacional (UniRitter), Graduada em Pedagogia (PUCRS). Afiliação institucional: Colégio João XXIII. E-mail: iannevieira@gmail.com

2 Doutora em Educação (PPGEdu/UFRGS), Mestre em Linguística Aplicada (PPGLet/UFRGS), Graduada em Letras (ILetras/UFRGS). E-mail: raquellealuz@gmail.com

*PEDAGOGICAL PRACTICES IN BASIC EDUCATION: USE
OF DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF REFLECTIVE
TEACHERS*

Abstract: Continuing teacher education represents a challenge in schools, particularly regarding the articulation between knowledge, reflection on practice, and the construction of collaborative networks. This article presents a training intervention currently being implemented in a Basic Education school, consisting of the creation of a digital repository — composed of a journal and a podcast — aimed at disseminating scientific knowledge emerging from everyday pedagogical practices. The research adopts a qualitative approach and uses a questionnaire applied to teachers and members of the school community, whose data are analyzed through content analysis. Preliminary results indicate that the initiative: (i) enhances research in Basic Education; (ii) establishes a community of continuous reflection, expanding both internal and external participation; and (iii) strengthens permanent spaces for peer sharing. It is partially concluded that the articulation between writing, digital technologies, and teacher education fosters professional development processes grounded in reflection on practice.

Keywords: Teacher Education; Digital Technologies; Pedagogical Practices; Research in Basic Education; Repository.

Introdução

A formação continuada docente tem sido amplamente reconhecida como um dos principais desafios das instituições de Educação Básica, especialmente quando se busca superar modelos pontuais de capacitação e promover processos formativos articulados à prática cotidiana. Nesse contexto, ganha centralidade a necessidade de constituir espaços que favoreçam a reflexão sistemática sobre a ação pedagógica, a produção de conhecimento no interior da escola e a construção de redes colaborativas entre pares e comunidades.

A perspectiva do professor reflexivo, ancorada em concepções teóricas que compreendem a docência como prática investigativa, desloca a formação de uma lógica transmissiva para um movimento de produção de sentidos a partir da experiência. Tal compreensão implica reconhecer que o desenvolvimento profissional docente não se esgota na aquisição de técnicas ou metodologias, mas envolve processos contínuos de análise,

reconstrução e ressignificação da própria prática. Nesse sentido, a escola pode constituir-se como espaço formativo, no qual o exercício da escrita, da partilha e da problematização das experiências pedagógicas contribui para a consolidação de uma cultura investigativa.

Paralelamente, as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) têm ampliado as possibilidades de circulação de saberes, de interação entre sujeitos e de constituição de comunidades de aprendizagem. Entretanto, o uso dessas tecnologias na formação docente ainda demanda investigações que superem abordagens instrumentais e que considerem sua potência como mediadoras de processos reflexivos e colaborativos. Quando articuladas à escrita e à autoria docente, as tecnologias podem favorecer a sistematização das experiências pedagógicas, tornando visível o conhecimento produzido no cotidiano escolar.

É nesse cenário que se insere a presente pesquisa, desenvolvida em uma escola privada de Educação Básica do sul do Brasil, a partir da implementação de uma intervenção formativa que propõe a construção de um repositório digital composto por uma revista — em versão impressa e digital — e um podcast institucional. A iniciativa busca divulgar o conhecimento científico experienciado nas práticas pedagógicas, fortalecendo a autoria docente e ampliando o diálogo entre comunidade interna e externa.

A investigação, de abordagem qualitativa, tem como objetivo analisar de que modo a criação e a participação nesse repositório digital contribuem para o desenvolvimento profissional docente, especialmente no que se refere à reflexão sobre a prática, à constituição de comunidades colaborativas e à tomada de consciência acerca dos processos pedagógicos. Para tanto, foram aplicados questionários a docentes e membros da comunidade escolar, cujos dados vêm sendo analisados por meio da análise de conteúdo, configurando uma pesquisa em andamento.

Ao articular escrita, tecnologias digitais e formação continuada, este estudo busca contribuir para o debate sobre o papel da escola como espaço de produção de conhecimento e para a compreensão do desenvolvimento profissional docente como percurso reflexivo, coletivo e permanentemente inacabado. Nas seções seguintes, apresentam-se o contexto da intervenção, o referencial teórico que sustenta a análise, os procedimentos metodológicos e os resultados parciais obtidos até o momento.

Contexto da intervenção formativa

A intervenção formativa analisada neste estudo emerge no contexto de uma escola privada e comunitária de Educação Básica do sul do Brasil que, ao completar seis décadas de trajetória, instituiu um Núcleo de Formação como estratégia de fortalecimento da cultura formativa interna. A criação do Núcleo inscreve-se em uma história institucional marcada pela valorização da formação docente e pela constituição de espaços de reflexão pedagógica no cenário educacional regional.

Ao assumir a formação continuada como eixo estruturante do desenvolvimento profissional, a escola passa a concebê-la não como atividade complementar ou episódica, mas como dimensão constitutiva da própria identidade institucional. Tal perspectiva compreende a formação como construção compartilhada de uma escola que reflete sobre suas práticas, propõe reorganizações e institui tempos e espaços destinados à tomada de consciência do fazer docente. Nessa direção, a proposta dialoga com a compreensão da educação como prática emancipatória, na qual ensinar e aprender implicam engajamento crítico com a realidade.

Entre as primeiras ações do Núcleo de Formação, destaca-se a realização de um seminário comemorativo, organizado em encontros presenciais e on-line, que mobilizou a comunidade interna e convidados externos em torno de eixos temáticos vinculados a desafios contemporâneos da educação, tais como a concepção de experiência, a educação étnico-racial, a inclusão, a diversidade e o gênero e a ética nas relações. A iniciativa buscou articular memória institucional e problematização do presente, assumindo a ideia de “reparação” como compromisso com a reconstrução democrática e com a revisão crítica das práticas da Educação.

Nesse mesmo movimento, instituiu-se a criação de um repositório digital composto por uma revista anual — com versão impressa e plataforma digital — e por um podcast institucional de periodicidade mensal. A revista, concebida como espaço de circulação de pesquisas e relatos de experiência, tem como objetivo fomentar a produção acadêmica docente e tornar visível o conhecimento científico experienciado nas práticas pedagógicas cotidianas. A plataforma digital amplia o alcance da publicação, possibilitando submissões, atualizações e interação com a comunidade ampliada.

O podcast, por sua vez, constitui-se como extensão dialógica do projeto editorial, abordando temas relacionados à formação docente,

inclusão, gênero e emergências climáticas, entre outros. Ao diversificar as linguagens e suportes de comunicação, a proposta busca ampliar os modos de participação e fortalecer uma comunidade de reflexão contínua que ultrapassa os limites físicos da escola.

A criação do repositório — posteriormente denominado *Revista Lugarejo* — inaugura, assim, um convite à autoria docente e à sistematização das experiências pedagógicas como forma de pesquisa situada. Mais do que um espaço de divulgação, a iniciativa assume caráter formativo, ao promover processos de escrita, leitura e escuta que tensionam e reorganizam as práticas. Nesse sentido, o projeto articula memória institucional, tecnologias digitais e desenvolvimento profissional, configurando-se como intervenção que visa consolidar a escola como espaço de produção e circulação de conhecimento.

É nesse contexto que se desenvolve a pesquisa aqui apresentada, buscando analisar de que modo a constituição desse repositório digital contribui para a reflexão docente, para a construção de redes colaborativas e para a tomada de consciência sobre o fazer pedagógico.

Fundamentação teórica

Formação continuada, desenvolvimento profissional docente e Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC)

A formação continuada, compreendida como dimensão constitutiva da profissão docente, ultrapassa a lógica de eventos pontuais ou capacitações desarticuladas do cotidiano escolar. Conforme defende Nóvoa (1992, 2019), a formação não se realiza antes da mudança, mas durante o próprio processo de transformação da escola, configurando-se como prática situada, contextualizada e profundamente vinculada aos desafios reais da docência. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional não é um percurso individual isolado, mas um movimento ecológico que articula sujeitos, contextos e cultura institucional.

O Projeto do Núcleo de Formação assume essa concepção ao propor a escola como lócus privilegiado da formação, compreendendo-a como espaço orgânico de produção de conhecimento e reflexão coletiva. Ao enfatizar redes de troca de experiências, formação entre pares e articulação entre diferentes segmentos institucionais, o projeto materializa a ideia de

que o desenvolvimento profissional se constrói na interdependência entre prática, reflexão e colaboração.

Assim, a formação continuada é concebida como política institucional, integrada ao Projeto Político Pedagógico, fortalecendo a autonomia contextualizada da profissão docente e reafirmando a centralidade da escola na produção de saberes pedagógicos.

A incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) nos processos formativos docentes demanda compreender a tecnologia para além de sua dimensão instrumental. Nesse sentido, Aragón e Menezes (2023) defendem que o uso pedagógico das tecnologias deve estar associado à formação de professores reflexivos, capazes de analisar criticamente suas práticas, investigar situações pedagógicas e produzir conhecimentos a partir da própria experiência docente. As tecnologias digitais, quando integradas a propostas pedagógicas intencionais, podem ampliar possibilidades de interação, colaboração e produção de conhecimento, favorecendo contextos formativos nos quais o professor assume papel ativo na construção e na ressignificação de sua prática.

Nessa perspectiva, a noção de Pedagogia da Incerteza contribui para compreender a formação docente como processo investigativo e aberto à problematização. Tais princípios dialogam com a proposta de formação de professores reflexivos, uma vez que estimulam a análise crítica das práticas pedagógicas e o uso das tecnologias digitais como mediadoras de processos de investigação, construção coletiva de conhecimento e desenvolvimento profissional docente.

Professor reflexivo e investigação da prática

A noção de professor reflexivo, amplamente discutida por Schön (1983; 1992) e aprofundada por Alarcão (1996; 2010), fundamenta-se na compreensão de que o exercício da docência envolve situações complexas, singulares e marcadas por incertezas. Nesse cenário, o professor é convocado a refletir na ação e sobre a ação, investigando suas próprias teorias implícitas e explicitando os pressupostos que orientam suas decisões pedagógicas.

Oliveira e Serrazina (2002) destacam que investigar a própria prática implica confrontar teorias defendidas e teorias em uso, ampliando o nível de consciência profissional. Esse movimento permite que o docente

transforme sua experiência cotidiana em objeto de análise, convertendo-a em conhecimento sistematizado.

Nessa perspectiva, Oliveira (2010), acrescenta que o professor-pesquisador busca as razões daquilo que sabe fazer, ou, se não sabe, esforça-se em fazer melhor. A sua pesquisa não vem de fora, como revelação ou prescrição, ela é reflexão na prática, pois organiza o conhecimento cotidiano de modo a encontrar razões onde elas possam ser encontradas ou inventá-las no sentido da criação de novas e criativas abordagens, quando se depara com uma lacuna intransponível com os meios que estão à sua mão.

Marques (2010) considera que, esta percepção, traduz a compreensão e o entendimento do professor como uma pessoa reflexiva, que não age como um mero transmissor de conhecimentos, mas que tem capacidade de atualizar estes conhecimentos, tornando-os não só atraentes, mas desafiadores para seus alunos, e que juntos possam agir sobre sua realidade comum e, assim, compreendê-la. Desta forma, o professor-pesquisador transforma sua docência em uma atividade intelectual.

O professor que não reduziu sua função às realizações de uma máquina de ensinar ou aos conhecimentos burocratizados de um “ensinador”, constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos. É o que faz o pesquisador, pois um conhecimento nunca inicia do zero e nunca é levado a termo de forma definitiva. Ele assim procede não para ser pesquisador, mas para ser totalmente professor. Nesse sentido, pesquisar faz parte da função docente. Faz parte da nova concepção de professor. Os professores que reduziram sua função a repetir conhecimentos prontos, lembrava Piaget, serão substituídos por máquinas de ensinar, do tipo inventado por Skinner (1961). (MARQUES, 2010, p. 13).

O Núcleo de Formação dialoga diretamente com essa perspectiva ao articular a concepção de professor reflexivo à de professor-pesquisador. A proposta de fomentar a documentação pedagógica, a produção escrita e o compartilhamento de práticas entre pares constitui um dispositivo formativo que desloca o professor da posição de mero executor de prescrições para a de produtor de saberes. Trata-se de reconhecer que a prática docente não é apenas aplicação de teorias externas, mas espaço legítimo de investigação e construção epistemológica.

Escola reflexiva e comunidades aprendentes

A ampliação da perspectiva do professor reflexivo para a noção de escola reflexiva, conforme propõe Alarcão, implica compreender a

instituição escolar como organização aprendente. Nesse modelo, a reflexão deixa de ser atributo individual e passa a configurar-se como cultura institucional, sustentada por redes colaborativas e processos sistemáticos de formação.

O Projeto do Núcleo de Formação evidencia essa transição ao propor a articulação entre diferentes setores, a constituição de equipes de apoio, a certificação de percursos formativos e a consolidação de espaços permanentes de estudo e debate. Ao estruturar trilhas formativas e incentivar a formação entre pares, a escola se posiciona como comunidade de aprendizagem, na qual todos os profissionais participam ativamente do desenvolvimento coletivo.

Essa concepção converge com a ideia de que o desenvolvimento profissional se fortalece em contextos colaborativos, nos quais o diálogo, a partilha e a investigação conjunta produzem transformação institucional.

Documentação pedagógica, escrita e produção de memória

A criação da *Revista Lugarejo*, no âmbito do Núcleo de Formação, representa um dispositivo formativo que articula reflexão, pesquisa e memória institucional. Ao propor a escrita como experiência formativa, o projeto assume que registrar, narrar e analisar práticas pedagógicas constitui ato epistemológico e político.

Becker (2010) afirma que o professor-pesquisador transforma sua empiria cotidiana em atividade intelectual, exercitando sua capacidade teórica a partir da observação da própria prática. Nessa mesma direção, a documentação pedagógica permite que a escola produza memória e consolide uma identidade formativa baseada na reflexão sistemática.

A escrita, portanto, não é entendida apenas como registro técnico, mas como prática de elaboração crítica da experiência, possibilitando que docentes se reconheçam como autores de saberes. Ao instituir um periódico escolar como espaço permanente de formação, o Núcleo fortalece a cultura de investigação e amplia os modos de circulação do conhecimento produzido na Educação Básica.

Na apresentação da primeira edição da *Revista Lugarejo*, as editoras explicitam o sentido formativo e coletivo da proposta editorial da publicação:

A proposição de uma revista no espaço da Escola funciona como um convite, uma abertura, o início de uma conversa que, paradoxalmente, se faz meio do caminho, sem final determinado. Há, nesse convite, uma tentativa de abrir brechas na linguagem pedagógica, pausar o tempo apressado que constitui nossas relações, propor um lugar constituído de múltiplas vozes que corroborem a árdua tarefa educativa de fazer a linguagem vivificar, não esmorecer, não adoecer de palavras e gestos mortos, que nada dizem sobre uma educação que se faz a partir da afirmação da vida. Lugarejo é um convite ao encontro de uma comunidade para ler, escrever, criar, colocar a linguagem no meio, entre uns e outros, na busca por enfeitiçar a realidade, reinventando maneiras de narrar a docência e o compromisso com a educação, que toma parte de nossos gestos mínimos. (LUZ; VIEIRA, 2024).

Formação como compromisso ético e político

Por fim, o projeto vincula a formação docente a um compromisso mais amplo com a reconstrução democrática, a inclusão e a justiça social. Ao articular temas como reparação histórica, diversidade, ética e convivência, por exemplo, o Núcleo assume a formação como prática ética e política, alinhada às demandas contemporâneas da educação.

Nesse sentido, a formação continuada deixa de ser apenas estratégia de aperfeiçoamento técnico e passa a constituir-se como projeto institucional de transformação cultural, no qual escola, docentes e comunidade se reconhecem como sujeitos históricos em permanente processo de construção.

Metodologia e análise dos dados

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de natureza interpretativa, configurando-se como pesquisa-intervenção em contexto escolar. A investigação acompanha a implementação de um repositório digital — composto por revista impressa e digital e por um podcast institucional — no âmbito de um Núcleo de Formação de uma escola de Educação Básica do sul do Brasil.

A opção pela pesquisa-intervenção justifica-se pelo fato de que a proposta formativa é acompanhada pelas pesquisadoras desde sua concepção, assumindo-se postura reflexiva diante dos processos analisados.

Trata-se, portanto, de um estudo que articula ação e análise, reconhecendo a inseparabilidade entre prática formativa e produção de conhecimento.

Participantes e produção de dados

Participaram da pesquisa docentes da Educação Básica e membros da comunidade escolar (equipe pedagógica e administrativa), convidados a responder a um questionário semiestruturado aplicado após o lançamento da *Revista Lugarejo* e do Podcast PodJoão, durante o Seminário em Educação.

O instrumento foi composto por questões abertas e fechadas organizadas em três eixos: (a) percepções sobre a formação continuada na escola; (b) impactos da revista e do podcast na reflexão sobre a prática; (c) potencial do repositório digital para fortalecer redes colaborativas.

Neste artigo, analisa-se especificamente a questão aberta que solicitava aos participantes que comentassem sua opinião, críticas e sugestões acerca do lançamento da revista (formatos impresso e digital) e do podcast.

Para garantir o anonimato, os respondentes foram identificados por códigos alfanuméricos (P1, P2, P3...).

Procedimentos de análise

Os dados foram examinados por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material, categorização e interpretação. A construção das categorias ocorreu de forma híbrida: orientada pelo referencial teórico adotado e também pelas recorrências e sentidos emergentes nas falas dos participantes.

A análise permitiu identificar quatro categorias centrais: (1) reconhecimento simbólico e valorização institucional; (2) escrita e memória como prática formativa; (3) pertencimento e representatividade; (4) mediação comunicacional e estética.

Resultados e discussão

A Revista como marco simbólico e valorização institucional

A maior parte das respostas evidencia forte valorização da iniciativa como acontecimento institucional relevante. Expressões como “marco importante” (P1), “trabalho de excelência” (P2) e “iniciativas sensacionais” (P3) indicam que o lançamento foi percebido como um momento significativo na trajetória formativa da escola.

Uma participante afirma: *“Uma revista acadêmica organizada por uma escola é um sonho!”* (P4). A fala revela a percepção da escola como produtora de conhecimento, deslocando a Educação Básica de um lugar de mera aplicação de teorias externas para o de autoria e produção intelectual situada.

Outros depoimentos reforçam essa dimensão identitária: *“Está sendo muito interessante e inspirador ter uma publicação da escola”* (P5); *“A revista é linda, e o podcast é ótimo!”* (P6). Tais manifestações sugerem fortalecimento do orgulho institucional e do sentimento de pertencimento, elementos centrais na constituição de uma escola reflexiva (Alarcão, 2010).

Esse reconhecimento dialoga com Nóvoa (1992; 2019), ao reafirmar a escola como espaço privilegiado de formação e desenvolvimento profissional.

Escrita, registro e memória como prática formativa

Algumas respostas destacam explicitamente a importância do registro sistemático das práticas pedagógicas. Uma participante afirma:

“A Revista foi um passo importante para registrar o que já se faz no [...]. É preciso registrar o que se faz para não se perder” (P7).

A fala evidencia compreensão da escrita como instrumento de preservação da memória institucional e de valorização do trabalho docente. Outro respondente caracteriza o momento como “especialmente significativo” (P8), associando o lançamento aos 60 anos da escola.

Esses depoimentos revelam tomada de consciência acerca do valor epistemológico da prática docente. Ao sistematizar experiências para publicação, o professor transforma sua empiria cotidiana em objeto de análise, alinhando-se à concepção de professor-pesquisador (Becker,

2010). A escrita deixa de ser atividade acessória e passa a configurar-se como prática formativa que reorganiza o pensamento pedagógico.

Mediação comunicacional e estética

Outro eixo identificado refere-se à materialidade e ao formato da revista. Um participante observa:

“Achei a revista com muito texto e poucas imagens” (P11).

Embora acompanhado de elogios à qualidade do conteúdo, o comentário sugere atenção à dimensão estética e à acessibilidade comunicacional.

Outras falas destacam a importância da multiplicidade de formatos:

“Tendo diferentes formatos e plataformas, a revista poderá crescer mais a cada ano” (P12).

“Acho fantástico que a escola tenha vários meios de divulgar o trabalho que estamos fazendo” (P13).

Esses depoimentos indicam que a articulação entre revista impressa, plataforma digital e podcast amplia possibilidades de circulação de saberes e participação comunitária. As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), quando associadas à autoria docente, deixam de operar como recursos instrumentais e passam a constituir-se como mediadoras de processos reflexivos e colaborativos.

Análise em andamento

Os dados analisados revelam que o lançamento da *Revista Lugarejo* e do PodJoão:

- fortalece a identidade institucional e o orgulho profissional;
- legitima a escrita como prática formativa e de memória;
- amplia a percepção da escola como produtora de conhecimento;
- instaura espaço público interno de debate e visibilidade;
- potencializa o uso das tecnologias digitais como mediadoras da formação.

Os resultados parciais indicam que o repositório digital opera como dispositivo formativo complexo, articulando desenvolvimento profissional, cultura institucional e tecnologias digitais. Ao mesmo tempo,

evidenciam que a consolidação de uma política de autoria docente requer atenção contínua às dinâmicas de reconhecimento, inclusão e participação.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo analisar de que modo a criação de um repositório digital — composto por revista impressa e digital e por um podcast institucional — contribui para o desenvolvimento profissional docente em uma escola de Educação Básica. A partir da análise dos dados produzidos no contexto da pesquisa-intervenção, foi possível identificar que a iniciativa se configura como estratégia formativa que ultrapassa a dimensão comunicacional, assumindo caráter epistemológico, institucional e político.

Os resultados evidenciam que o lançamento da *Revista Lugarejo* e do PodJoão fortaleceu o reconhecimento da escola como espaço de produção de conhecimento, mobilizando sentimentos de orgulho profissional e pertencimento institucional. A valorização simbólica atribuída à publicação indica que a autoria docente, quando legitimada institucionalmente, amplia a percepção da prática pedagógica como campo de investigação e não apenas de aplicação curricular.

Paralelamente, as falas analisadas revelam que a escrita e o registro sistemático das experiências são compreendidos como práticas de memória e de elaboração crítica do fazer pedagógico. Nesse movimento, a documentação pedagógica assume função formativa, pois possibilita a transformação da experiência em objeto de reflexão, contribuindo para processos de desenvolvimento profissional ancorados na investigação da própria prática.

A articulação entre revista, plataforma digital e podcast demonstrou ainda que as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) podem atuar como mediadoras de processos reflexivos e colaborativos quando integradas a projetos com intencionalidade pedagógica. A multiplicidade de formatos amplia a circulação de saberes e fortalece redes de interlocução entre comunidade interna e externa.

Conclui-se, de forma parcial, que o repositório digital configura-se como dispositivo formativo potente, capaz de articular desenvolvimento profissional, cultura institucional e memória pedagógica. A experiência analisada aponta para a relevância de políticas institucionais estruturadas

que sustentem a autoria docente, promovam espaços permanentes de reflexão coletiva e ampliem critérios democráticos de participação.

Por tratar-se de pesquisa em andamento, recomenda-se o acompanhamento longitudinal da iniciativa, investigando seus impactos de médio e longo prazo na cultura organizacional, na ampliação da participação docente e na consolidação da escola como comunidade aprendente. Ao reafirmar a Educação Básica como lugar legítimo de produção de conhecimento, este estudo contribui para o debate contemporâneo sobre formação continuada centrada na prática e sobre o desenvolvimento profissional docente como processo coletivo, reflexivo e permanentemente inacabado.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALARCÃO, Isabel et al. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ARAGÓN, Rosane; MENEZES, Crediné Silva de. **A relevância do uso de tecnologias digitais na formação do professor reflexivo**. 2023.
- ARAGÓN, Rosane; NEVADO, Rosane Aragón; MENEZES, Crediné Silva de. **Arquiteturas pedagógicas e pedagogia da incerteza**. 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LUZ, Raquel Leão; VIEIRA, Ianne Ely Godoi. **Uma construção com 60 anos de história**. *Revista Lugarejo*, 2024. Disponível em: <https://revistalugarejo.com.br/uma-construcao-com-60-anos-de-historia/>. Acesso em: 8 mar. 2026.
- MARQUES, Tânia B. I. **Professor ou pesquisador?** In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia. *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de**

metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

OLIVEIRA, Isolina; SERRAZINA, Lurdes. **A reflexão e o professor como investigador.** In: GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Portugal: APM, 2002.

OLIVEIRA, Rogério de Castro. **Descobre-se o que existe, inventa-se o que não existe.** In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia. *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** Aldershot: Avebury, 1983.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO GÊNERO LITERÁRIO: ROMANCE EM INTERAÇÃO COM A PEDAGOGIA DOS MULTI LETRAMENTOS

Soraya Souza de Carvalho¹

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar os resultados do relato de uma prática de ensino e aprendizagem integradora e interativa desenvolvida com alunos do 3º ano da Educação Básica, no ano letivo de 2021, em uma unidade letiva da Rede Estadual de Ensino do Estado de Sergipe. Fundamentada metodologicamente na pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012), a proposta de ensino e aprendizagem do gênero textual romance, consistiu na integração entre diferentes letramentos _impresso, escrito, móvel, multimídia_, a partir da compreensão das línguas como fenômeno identitário e cultural. Para tanto, selecionamos o romance *Coivara da Memória* (2013) do escritor Francisco Dantas, tendo por base a teoria da estética da recepção de Allende (2005), Aguiar e Bordini (1998) e a teoria do romance abordada por Moisés (2012).

Palavras-chave: Multiletramentos; Materiais escolares; Língua Portuguesa.

A PROPOSAL FOR TEACHING AND LEARNING THE LITERARY GENRE: THE NOVEL IN INTERACTION WITH THE PEDAGOGY OF MULTILITERACIES

Abstract: This paper aims to present the final results of a report on an integrative and interactive teaching and learning practice developed with 3rd-grade students in Basic Education during the 2021 school year, in a school unit of the State Education Network of Sergipe. Methodologically grounded in the pedagogy of multiliteracies (ROJO, 2012), the teaching and learning proposal for the novel genre consisted of integrating different literacies – print, written, mobile, multimedia – based on the understanding of languages as an identity and cultural phenomenon. To this end, we selected the novel *Coivara da Memória* (2013)

1 Doutora em Educação pela Universidade Interamericana, Assunção/PY (revalidado e reconhecido pela UCP). Afiliação institucional: Professora da Educação Básica do Estados da Bahia e do Estado de Sergipe. E-mail: sorayasouzacarvalho@hotmail.com

by the writer Francisco Dantas, based on the theory of reception aesthetics by Allende (2005), Aguiar and Bordini (1998), and the theory of the novel addressed by Moisés (2012).

Keywords: Multiliteracies; School materials; Portuguese Language.

Introdução

A educação contemporânea tem demandado abordagens pedagógicas que transcendam o ensino tradicional, favorecendo práticas integradoras e interativas capazes de envolver os estudantes em processos significativos de aprendizagem. Nesse contexto, os multiletramentos surgem como uma perspectiva metodológica inovadora, ao reconhecerem a diversidade de linguagens e mídias presentes na vida cotidiana e sua relação com a construção da identidade e da cultura (ROJO, 2012). O presente estudo se insere nesse panorama, ao relatar uma experiência pedagógica desenvolvida com alunos do 3º ano da Educação Básica, em uma unidade da Rede Estadual de Ensino do Estado de Sergipe, no ano letivo de 2021. A proposta teve como eixo central o gênero textual romance, explorado a partir do romance *Coivara da Memória* (2013), de Francisco Dantas, integrando diferentes letramentos para promover o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa como fenômeno identitário e cultural. Para tanto, as práticas de ensino e aprendizagem contemplaram a análise e mediação do texto literário, fundamentando-se na teoria da estética da recepção de Allende (2005), Aguiar e Bordini (1998) e na abordagem teórica do romance proposta por Moisés (2012), possibilitando reflexões sobre a construção do sentido literário em múltiplos contextos de leitura.

Metodologicamente, fundamentamo-nos na Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012), considerando que ao articular teoria e prática, a abordagem dos multiletramentos potencializaria o engajamento dos estudantes, ampliando suas experiências de leitura e escrita e promovendo aprendizagens mais significativas no âmbito da Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais selecionados, o romance *Coivara da Memória*, obra neorregionalista, consistindo em memórias literárias, pois acreditamos que o texto literário ultrapassa a mera transmissão de conteúdos estéticos ou históricos, constituindo-se como prática formadora de leitores críticos, sujeitos culturalmente situados tendo por principais objetivos a ampliação da cultura individual e coletiva, a formação de

leitores competentes e autônomos, a contribuição para a construção das identidades singulares e a elaboração de uma cultura comum por meio do compartilhamento de valores, fortalecendo o sentimento de pertencimento a uma comunidade local e glocal, pois a leitura literária ocupa posição central nos currículos escolares como espaço privilegiado de formação humana_ em um cenário marcado pela diversidade cultural, pela circulação intensiva de informações e por transformações sociais aceleradas, a literatura reafirma sua relevância enquanto prática simbólica que articula memória, imaginação e experiência.

Sendo assim, o objetivo geral do presente trabalho consistiu na investigação e na reflexão sobre a utilização do gênero textual romance, em interação com a pedagogia dos multiletramentos, no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, visando a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento de competências de leitura e escrita multissemiótica, oralidade e análise linguística, valorizando diferentes gêneros textuais e linguagens. Especificamente, um dos objetivos pretendidos por meio da leitura literária do gênero textual romance, consistiu em ampliar a cultura dos estudantes, envolvendo a inserção do sujeito em um universo simbólico diversificado, constituído por diferentes visões de mundo, experiências históricas e formas de expressão, pois ao entrar em contato com as leituras literárias, o estudante acessa modos distintos de perceber a realidade, compreendendo melhor tanto a alteridade quanto sua própria posição no mundo_ a literatura funciona, assim, como mediadora entre o indivíduo e o patrimônio cultural acumulado ao longo do tempo, permitindo que ele participe de tradições estéticas e intelectuais que fundamentam a vida social. Por meio das abordagens metodológicas apresentadas neste trabalho, objetivávamos, ainda, desenvolver a competência interpretativa, a sensibilidade estética, a capacidade de reflexão crítica, a atribuição de sentidos, o estabelecimento de relações intertextuais e a capacidade de dialogar com diferentes contextos históricos e culturais dos nossos estudantes.

Fundamentação teórica

Rildo Cosson, (2014, p. 15) no livro *Letramento literário: teoria e prática* diz: o mundo é o que a linguagem nos permite dizer, constituímos o mundo basicamente por meio das palavras; é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói

um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (COSSON, 2014,p.16). Considerando que “aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular”(COSSON,2014,p.40), o autor destaca que o processo de leitura pressupõe três etapas: a antecipação, que consiste nas várias operações que o leitor precisará realizar antes de penetrar no texto propriamente dito_ nesse caso, são relevantes tanto os objetivos da leitura, que levam o leitor a adotar posturas diferenciadas ante o texto, quanto os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros; a decifração – o leitor deverá decifrar a escrita, decodificar todas as implicações textuais; e a interpretação, sentido estabelecido pelo leitor quando processa o texto – o centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo. Sobre esta última etapa, Cosson (2015, 40-41) acrescenta:

Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das contribuições que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler. O contexto é, pois, simultaneamente aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura(COSSON,2015, 40-41).

Essa sistematização permite ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos; nesse sentido, o autor nos lembra de que a orientação fundamental é que o letramento literário precisa acompanhar, por um lado, as três etapas do processo de leitura e, por outro, o saber literário – e citando a distinção feita por M.A.K. Halliday em relação à aprendizagem da linguagem, diz também que:

a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as

habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários (COSSON, 2015, p.47).

A base da teoria da recepção (ALLIENDE, 2005, p. 193) está em o leitor intervir ativamente na elaboração do sentido _ cada leitor se vê obrigado a atribuir sentidos ao que vai lendo e a mudá-los e completá-los de acordo com os novos elementos de juízo que vai recebendo. Segundo Aguiar e Bordini (1988), a recepção _ concebida pelos teóricos alemães da escola de Constança_ pode ser estudada esteticamente, o que dá ensejo à denominação da teoria de estética da recepção a partir da noção de concretização, concebida pelos teóricos alemães da escola de Constança Ingarden e Vodicka e citados por Aguiar e Bordini (1988):

Roman Ingarden _ para quem o exame do modo de ser da obra literária descobre que ela é uma estrutura linguístico-imaginária, permeada de pontos de indeterminação e de esquemas potenciais de impressões sensoriais, os quais no ato de criação ou da leitura, são preenchidos e atualizados, transformando o que era trabalho artístico do criador em objeto estético do leitor (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 82).

Para Vodicka, a obra é um signo estético dirigido ao leitor, o que exige a reconstituição histórica da sensibilidade do público para entender-se como ela se concretiza. A concretização, nesse caso, seria operada por meio de avaliações que o leitor atribui à obra-signo em sua consciência a partir de determinada norma estética vigente. Por isso, as concretizações de um texto se modificariam constantemente, segundo a sociedade avaliasse naquele momento a obra e seus temas e procedimentos estruturais (AGUIAR e BORDINI, 1988, p.82).

As ideias de Ingarden e Vodicka sobre o processo de concretização (AGUIAR e BORDINI,1988), foram reformuladas por teóricos posteriores, que entendem o processo de concretização como interação do leitor com o texto, em que este atua como pauta e tudo o que não diz ou silencia cria vazios que forcem aquele a interferir criadoramente no texto, a dialogar com ele, de igual para igual, num ato de comunicação legítimo. Esta atitude de interação tem como pré-condição o fato de que texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra:

Hans Robert Jauss chama de horizontes de expectativas, os quais incluem todas as convenções estético-ideológicas que possibilitam a produção/recepção de um texto(cf. 1971:74-7).Regina Zilberman, convenção constitutivas do horizonte de expectativas através do qual o autor/leitor concebem e interpretam a obra, entre os quais o literário: proveniente das leituras que fez, de suas preferências e da oferta artística

que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluindo-se aí a própria escola, lhe concedem (AGUIAR e BORDINI, 1988, p.83).

À noção de horizonte dentro da estética da recepção (AGUIAR e BORDINI, 1988), acrescenta-se fatores como os de ordem afetiva, que provocam adesões ou rejeições _no ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas; assim, o texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se, daí poder-se tomar a relação entre expectativas do leitor e a obra em si como parâmetro para a avaliação estética da literatura.

A aplicação da estética recepcional à prática da leitura literária prevê a transferência dos pressupostos teóricos supracitados sob a ótica do leitor como elemento atuante do processo. Para Aguiar e Bordini (1988):

O sucesso do método recepcional no ensino de literatura é assegurado na medida em que seus objetivos com relação ao aluno sejam alcançados, a saber: efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e leituras de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural; transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social (AGUIAR e BORDINI, 1988, p.85).

O método recepcional de ensino de literatura enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço. Por conseguinte, são sempre cotejados os textos que pertencem ao arsenal de leitura do grupo com outros textos, documentos de outras épocas, regiões e classes sociais, em diferentes níveis de estilo e abordando temáticas variadas (AGUIAR e BORDINI, 1988, p.86).

Já para a pedagogia dos multiletramentos, segundo Rojo(2012):

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver(normalmente envolve) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (novos letramentos), mas caracteriza-se como um trabalho 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 _ de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho) (ROJO, 2012, p.11-31).

O conceito de multiletramentos (ROJO, 2012) aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas

sociedades: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica _ é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multisssemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos, ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas, ao que acrescenta:

Em qualquer dos sentidos da palavra multiletramentos _ no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem _, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: a) eles são interativos; mais que isso colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

O conceito de multiletramentos (ROJO, 2013, p.14), na contemporaneidade, se configura, segundo a proposta, como uma educação linguística adequada a um alunado multicultural, que possa trazer aos alunos projetos (designs) de futuro que considerem três dimensões: a diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal). Citando Kalantzis e Cope, Rojo (2013, p.14), afirma que educar para essa realidade requer uma epistemologia e uma pedagogia do pluralismo_ uma maneira particular de aprender e conhecer o mundo em que a diversidade local e a proximidade global tenham importância crítica (KALANTZIS e COPE, 2006a: 130, in ROJO, 2013, p.14).

Sobre o conceito do romance, em *A Criação Literária, Poesia e Prosa* (MOISÉS, 2015, P. 388-389), nos diz que sua faculdade essencial consiste na reconstrução do fluxo da existência com meios próprios. O caráter demiúrgico do romancista decorre, primeiramente, da liberdade ampla com que mobiliza os recursos próprios da prosa ficcional. Além disso, o romance apresenta uma perspectiva abrangente da realidade, ao procurar apreender as múltiplas formas do mundo, as diversas dimensões das coisas e as inúmeras reverberações das interações sociais. Convencido de que há uma dinâmica relacional que articula seres e objetos, o romancista empenha-se em percebê-la e recriá-la em um espaço imaginário. Assim, o romance tende a reunir contribuições de diferentes campos do saber — como a história, a psicologia, a filosofia, a política, a economia e as artes

— integrando-os na recriação do mundo que se constrói no interior do universo romanesco.

Metodologia

O citado trabalho foi desenvolvido com os alunos do 3º ano C, consistindo em vivências didático-pedagógicas de leitura e análise literária a partir do gênero textual romance. Para a aplicação dos procedimentos metodológicos foram reservadas dez horas aulas, desenvolvidas durante os meses de agosto e setembro de 2021. Iniciamos as ações a partir do livro didático *Português: contexto, interlocução e sentido* de Maria Luiza M. Abaurre (2013) tendo por objetivo o estudo do gênero textual relato de memória_ definições e usos, contexto de circulação, os interlocutores do relato, estrutura e linguagem; o Modernismo e o Brasil depois de 30: permanência e transformação do regionalismo da obra *História concisa da Literatura Brasileira* (BOSI, 2004, p. 426), O romance: o regionalismo em foco (ORMUNDO, 2020, p.134) para conhecimento e compreensão dos pressupostos históricos do romance regionalista. Para tanto, os alunos leram o romance em estudo, realizaram pesquisas complementares _ sobre o Modernismo no Brasil, sobre a obra em estudo, sobre a biografia do autor_, produziram resenhas críticas e apresentaram através de seminários realizados pelo *Google Meet* os resultados de pesquisas sobre a obra literária selecionada para leitura e análise, *Coivara da Memória* do escritor brasileiro Francisco Dantas, sob os enfoques regional e memorialista, atentando para “a cor local” _ a linguagem, as informações sobre espaços, comportamentos e costumes_, permitindo ao leitor reconhecer os aspectos característicos da Cultura Sergipana a partir das recordações de infância de um narrador-personagem criado em um engenho(Engenho Murituba, situado em Rio-das-Paridas), pelo avô e avó, em virtude de a mãe ter falecido após dar-lhe a luz.

As resenhas críticas produzidas e as discussões propiciadas pelo seminário via *Google Meet* contemplou o desenrolar das memórias do narrador-personagem seguindo as etapas da vida dele como, o relacionamento dos seus pais, nascimento, orfandade, infância, adolescência, relacionamento amoroso e a vida adulta, até a situação de cárcere domiciliar na qual o narrador-personagem se encontrava por ter sido acusado pelo crime de ter matado o personagem Tucão.

Seguindo as orientações da pedagogia dos multiletramentos, solicitamos a construção de um acervo fotográfico a fim de estabelecermos uma conexão entre os espaços apresentados pelo narrador e os espaços que fazem parte da rotina dos educandos_ atentando para o fato de que esta obra foi escolhida considerando a teoria da recepção, pois estamos diante de uma narrativa memorialista representativa da região em que vivem os educandos, o espaço ficcional chega a confundir-se com os espaços frequentados pelos alunos, o enredo apresentado faz parte dos “causos” que costumavam ouvir quando crianças; o autor relata fatos de alguém que nasceu e cresceu em um engenho sergipano e procura recriar o imaginário da sua infância e de seus antepassados; os alunos, sujeitos da pesquisa também estão inseridos em espaços semelhantes, muitos residem em sítios e fazendas, e os que não residem, certamente tem ou tiveram um parente próximo ou distante na zona rural e por esse motivo conhecem muito bem o cenário e o enredo.

Em síntese, as atividades planejadas, executadas e observadas, contemplaram a multiplicidade de gêneros e suas formas de circulação, potencializando o diálogo multicultural e a inserção das inovações tecnológicas e metodológicas. O livro *Coivara da Memória* do escritor brasileiro Francisco Dantas contribuiu para o cumprimento dos enfoques pretendidos, como características do relato de memória, revisitação do regionalismo de 1930 e o conhecimento das práticas culturais, simbólicas do Agreste Sergipano.

Resultados e discussões

A implementação da proposta metodológica, desenvolvida ao longo de dez horas-aula com a turma do 3º ano C (noturno) do Centro de Excelência 28 de Janeiro, unidade letiva da rede estadual de Sergipe no ano de 2021, evidenciou resultados significativos no que se refere ao engajamento dos estudantes, à ampliação do repertório cultural e ao desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade. A articulação entre o estudo teórico do gênero relato de memória, o contexto histórico do Modernismo brasileiro e a leitura do romance *Coivara da Memória* (2013), de Francisco Dantas, possibilitou a construção de um percurso formativo que integrou análise literária, pesquisa e produção textual, conforme os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012).

No que concerne à leitura literária, observou-se que os estudantes demonstraram maior envolvimento com a narrativa ao reconhecerem, na obra, elementos constitutivos de sua própria realidade sociocultural. O espaço ficcional do Engenho Murituba, situado em Rio-das-Paridas, bem como os costumes, a linguagem e os comportamentos retratados, favoreceram a identificação com o narrador-personagem e com as memórias evocadas. Esse reconhecimento contribuiu para uma leitura mais participativa e crítica, confirmando pressupostos da estética da recepção, segundo os quais o horizonte de expectativas do leitor interfere na produção de sentidos.

As resenhas críticas produzidas revelaram avanços na organização argumentativa, na capacidade de síntese e na análise interpretativa. Os alunos conseguiram reconstruir o percurso memorialista do narrador — da infância à vida adulta, culminando na situação de cárcere domiciliar decorrente da acusação de homicídio do personagem Tucão — articulando aspectos temáticos e estruturais da obra. Além disso, evidenciaram compreensão das características do regionalismo pós-1930, previamente discutidas a partir de referenciais teóricos, ao destacarem a “cor local”, os traços linguísticos e as práticas culturais do Agreste Sergipano.

Os seminários realizados via *Google Meet* ampliaram as práticas de oralidade e possibilitaram o exercício da argumentação em ambiente digital, incorporando o letramento multimídia às práticas pedagógicas. Nesse contexto, os estudantes mobilizaram diferentes linguagens — verbal, visual e tecnológica — para socializar os resultados das pesquisas sobre o Neorregionalismo, a biografia do autor e os aspectos regionais e memorialistas da narrativa. Tal experiência confirmou a efetividade da integração entre letramentos impresso, escrito, móvel e multimídia, promovendo maior autonomia e o protagonismo discente.

A construção do acervo fotográfico constituiu-se como uma das atividades de maior impacto formativo. Ao relacionarem os espaços narrados na obra com aqueles que compõem seu cotidiano, os estudantes estabeleceram um diálogo entre literatura e experiência vivida, reforçando a compreensão da língua e da literatura como fenômenos identitários e culturais. Essa atividade consolidou a perspectiva multissemiótica do trabalho, ao articular texto literário, imagem e memória social, potencializando o diálogo multicultural e a valorização das vivências locais.

Em síntese, os resultados indicam que a abordagem fundamentada na pedagogia dos multiletramentos favoreceu a ampliação das competências

leitoras e escritoras, a valorização da cultura regional e o fortalecimento da identidade dos educandos. O trabalho com o romance *Coivara da Memória* demonstrou-se pertinente para a mediação da leitura literária e para a revisitação crítica do regionalismo, evidenciando que práticas pedagógicas integradoras e contextualizadas contribuem efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa.

Conclusão

A experiência pedagógica desenvolvida com a turma do 3º ano C do Centro de Excelência 28 de Janeiro, unidade letiva da rede estadual do estado de Sergipe, em Monte Alegre de Sergipe, permitiu constatar que a articulação entre o gênero textual romance e a pedagogia dos multiletramentos constitui uma estratégia eficaz para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Ao integrar diferentes letramentos e mobilizar múltiplas linguagens, a proposta favoreceu a construção de aprendizagens significativas, alinhadas às demandas contemporâneas de formação leitora e escritora. O trabalho com o romance *Coivara da Memória* (2013), de Francisco Dantas, mostrou-se especialmente pertinente por possibilitar a aproximação entre o texto literário e a realidade sociocultural dos estudantes. A identificação com os espaços, os costumes e as formas de linguagem retratados na narrativa potencializaram o envolvimento discente e confirmou a relevância da teoria da recepção como fundamento para a escolha da obra_ a valorização da cultura sergipana, aliada à revisitação crítica do neoregionalismo, contribuiu não apenas para o aprofundamento dos conhecimentos literários, mas também para o fortalecimento da identidade cultural dos educandos.

Os resultados evidenciaram avanços na proficiência em leitura, escrita e oralidade, especialmente na capacidade de análise crítica, argumentação e produção de resenhas. A realização de seminários em ambiente digital e a construção de um acervo fotográfico ampliaram as possibilidades de expressão e consolidaram a perspectiva multissemiótica do trabalho, promovendo maior protagonismo estudantil e integração entre escola, tecnologia e vivências locais. Dessa forma, conclui-se que práticas didático-pedagógicas fundamentadas na pedagogia dos multiletramentos, quando associadas a obras literárias representativas do contexto sociocultural dos alunos, contribuem de maneira efetiva para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa. Além de promover o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas, tais práticas

fortalecem o diálogo multicultural e reafirmam a literatura como espaço privilegiado de formação crítica, identitária e cidadã.

Referências

- ABAURRE, Maria Luiza. **Produção de texto – Interlocução e gêneros**. Ed. Moderna, 2007.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas** / Vera Teixeira de Aguiar / e / Maria da Glória Bordini. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALLIENDE, Felipe. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento/** Felipe Alliende e Mabel Condemarín; tradução Ernani Rosa._ Porto Alegre: Artmed, 2005.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.
- DANTAS, Francisco. J.C. **Coivara da memória**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- DALVI, Maria Amélia. **Leitura de literatura na escola/** Maria Amélia Dalvi et all. São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- DIONISIO, Angela Paiva. **Gêneros textuais e ensino/**Angela Paiva Dionisio [et. al]. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- DUDENEY, Gavin. **Letramentos digitais/** Gavin Dudeney, Nicky Hockly e Mark Pegrum. 1. Ed. _ São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ECO, Umberto. **Tratado geral de semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin/** Carlos Alberto Faraco _ São Paulo: ParábolaEditorial, 2009.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**[tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro]._ 12ª ed. _ Rio de Janeiro: Lamparina editora,2015.
- KLEIMAN, Angela B. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola** / Angela B. Kleiman, Silvia E. Moraes. Campinas,

SP: Mercado das Letras, 1999.

KOCHE, Ingedore Villaça. **Ler e compreende os sentidos do texto/** Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCHE, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual/** Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCHE, Vanilda Salton. **Gêneros textuais: práticas de leitura, escrita e análise linguística/** Vanilda Salton Koche, Adiane Fogali Marinello. _ Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MENDONÇA, Carlos. **Velho Chico: guerras, lendas, bandidos e heróis do Rio São Francisco.** Aracaju, SE: Editora Infographics, 2016.

MOISÉS. Massaud. **A criação literária.** Ed. Re. e atual. _ São Paulo: Cultrix, 2012.

PAULA, Luciane de. **Círculo de Backhtin: pensamento interacional/** Luciane de Paula, Grenissa Stafuzza(organizadoras)._ Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Escol@ conectad@: os multiletramentos e as TICS /** Adolfo Tanzi Neto...[et. All].; organização Roxane Rojo. _ São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **A prática de linguagem em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado das letras, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica.** São Paulo, Brasiliense, 2012.

ENSINO DE LÍNGUA, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA PARAENSE

Cleilma Sousa Rodrigues Riker¹

Resumo: Esta pesquisa, ainda em fase inicial, investiga como o ensino de Língua Portuguesa incide sobre o processo de aprendizagem e a produção linguístico-textual de estudantes da educação básica e problematiza o papel da formação docente, no contexto sociocultural da Amazônia paraense. Parte-se da hipótese de que uma formação de professores descontextualizada e fragilizada, que nem sempre dialoga com as realidades locais, impacta diretamente o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes. O estudo fundamenta-se nas contribuições de Perini (1986; 1997; 2003; 2016), Geraldi (2010) e Britto (2017; 2019; 2021), que discutem os desafios do ensino de Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva crítica e formativa. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, com ênfase em revisão bibliográfica e análise teórica. Os resultados parciais apontam para uma correlação significativa entre os baixos índices de desempenho dos estudantes na produção intelectual e as lacunas na formação docente. Baseado nesses dados preliminares, o estudo defende a necessidade de um ensino de língua mais crítico, eficaz e comprometido com as realidades socioculturais da região. Destaca-se a urgência de repensar os processos formativos de professores, visando a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas, que reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural da Amazônia.

Palavras-chave: Língua. Ensino. Aprendizagem. Língua Portuguesa. Amazônia.

LANGUAGE TEACHING, LEARNING AND TEACHER TRAINING IN THE AMAZON OF PARÁ

Abstract: This research, still in its early stages, investigates how the teaching of Portuguese affects the learning process and the linguistic-textual production of students in basic education, while problematizing the role of teacher education

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Especialista em Planejamento e gestão do desenvolvimento Regional - Planear (UFPA); Licenciada em Letras (UFPA). Secretaria Estadual de Educação (Seduc), Santarém, Pará, Brasil. E-mail: cleylmaa@gmail.com

within the sociocultural context of the Pará Amazon region. It is based on the hypothesis that a decontextualized and weakened teacher education, which does not always engage with local realities, directly impacts the development of students' linguistic competencies. The study draws on the contributions of Perini (1986; 1997; 2003; 2016), Geraldi (2010), and Britto (2017; 2019; 2021), who discuss the challenges of teaching Portuguese from a critical and formative perspective. Methodologically, it adopts a qualitative approach, with an emphasis on bibliographic review and theoretical analysis. Partial results indicate a significant correlation between students' low performance levels in intellectual production and gaps in teacher education. Based on these preliminary findings, the study advocates for a more critical, effective, and socially committed language teaching approach that is aligned with the sociocultural realities of the region. It highlights the urgency of rethinking teacher education processes in order to promote more inclusive and contextualized pedagogical practices that recognize and value the linguistic and cultural diversity of the Amazon.

Keywords: Language. Teaching. Learning. Portuguese Language. Amazon.

Introdução

A Amazônia brasileira representa um dos territórios de maior biodiversidade e multiculturalidade, com diversidade linguística, cultural e étnica do país (Nascimento; Riker; Rodrigues e Melo, 2020). Portanto, pensar sobre a Amazônia nos remete a um imaginário de amplitude, exuberância e imensidão. Essas características abrem caminhos singulares para pensar em um ensino em sua forma plural e singular. Neste aspecto, é a partir desta realidade que partimos para realizar esta pesquisa, ainda incipiente, que problematiza sobre *como o ensino de língua portuguesa incide sobre o processo de aprendizagem dos estudantes paraenses?*

Aliada a esta questão investiga como esse ensino afeta o processo de aprendizagem e a efetividade da produção intelectual dos estudantes da educação básica na Amazônia paraense. Paralelamente, considerando a realidade educacional dos estudantes, discute a formação docente, moldada historicamente a partir do modelo ocidental de ensino, e como essa formação se relaciona contexto sociocultural da Amazônia-Pará.

Ao abordar a questão do ensino de língua portuguesa, conforme apontado por Riker (2023), tanto estudantes, como professores e pesquisadores da disciplina, de áreas afins ou de outras áreas, em algum momento se depararam com algumas dificuldades em relação ao seu objeto

de estudo, quanto ao que ou como ensinar. Um dos motivos elencados por Mário Perini (1997) está associado ao fato que o ensino escolar tem contribuído com a ideia de que não conhecemos adequadamente a nossa língua.

Assim, sobre o sentido de ensinar português na escola, considerando a proposta de Britto (2017) de que se deve “ensinar mais língua”, esta pesquisa, ainda incipiente, tem como objeto de estudo investigar a efetividade do ensino de língua portuguesa no processo de aprendizagem e produção intelectual dos estudantes da educação básica.

Neste sentido, desenvolver uma pesquisa sobre ensino de língua e sua efetividade, é pensar no desenvolvimento dos estudantes e, conseqüentemente, na aprendizagem. Trata-se de uma área que compreende múltiplos problemas e uma variedade de abordagens que podem envolver observações em sala de aula ou a pesquisa sistemática documentada sobre questões conceituais ou teóricas. É neste tipo de pesquisa que se enquadra esta pesquisa.

Mais especificamente, a relevância desta pesquisa consiste na necessidade de compreender o estado da questão do ensino de língua portuguesa relacionado a como esse ensino afeta o processo de aprendizagem e a efetividade da produção intelectual dos estudantes da Amazônia paraense. Em paralelo, busca identificar lacunas e divergências presentes no ensino de língua e discutir e problematizar o papel da formação docente, observando se as suas práticas, historicamente moldadas por um modelo ocidental de ensino (modelo colonial), respondem (ou não) às demandas socioculturais dos estudantes e professores na Amazônia paraense

Assim sendo, estudo parte da hipótese de que a formação docente descontextualizada e deficiente nem sempre dialoga com as realidades locais e impacta diretamente o domínio da linguagem por parte dos estudantes, refletindo-se em dificuldades de leitura, escrita e argumentativa, bem como na produção linguístico-textual.

Fundamentada em autores como Perini (1986; 1997; 2003; 2016), Geraldi (2010), Riker (2023) e Britto (2017; 2019; 2021), que discutem os desafios do ensino de língua portuguesa, a partir de uma perspectiva crítica e formativa, esta pesquisa destaca a proposta de Britto (2017) de “ensinar mais língua”. Essa proposta envolve estudar e aprofundar os conhecimentos sobre linguagem e ensino de língua portuguesa e, no que diz respeito aos conhecimentos da língua enquanto fenômeno, não se confunde com a apresentação formal de uma teoria gramatical.

Para esta investigação, adotou-se uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e análise documental de pesquisas de especialista da área, incluindo livros, teses, dissertações e artigos científicos publicados em meios acadêmicos e em documentos oficiais, que tratam deste tema nas diretrizes curriculares de ensino.

Os resultados parciais indicam uma correlação significativa entre os baixos índices de desempenho dos estudantes em atividades de produção intelectual e a deficiência na formação de professores. Assim, com base nesses dados preliminares e visando a formação intelectual humana, o estudo defende que se realize um ensino de língua mais crítico, eficaz e comprometido com a realidade dos estudantes da região.

Por fim, a pesquisa pontua sobre a necessidade de repensar a formação docente e busca contribuir com uma reflexão para a promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas, que reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural da Amazônia.

Questão de ensino de língua e aprendizagem na amazônia paraense

Ao refletir sobre questões relacionadas ao “como” ensinar ou “o que ensinar” (Geraldi, 2010), no contexto do ensino de português na escola, Britto (2017) propõe que a escola deve “ensinar mais língua”.

A partir dessa premissa, ao problematizar a questão de *como o ensino de língua portuguesa sobre o processo de aprendizagem dos estudantes paraenses?*, esta pesquisa adota uma perspectiva crítica para investigar o processo de ensino e aprendizagem, destacando a importância da formação docente nesse processo. Reconhece também que, para que o ensino seja realmente eficaz, se faz necessário um esforço adicional, que pode envolver implicações políticas, econômicas e sociais, as quais impactam diretamente os sujeitos envolvidos e as suas práticas pedagógicas.

Para tentar responder à questão proposta, esta pesquisa fundamenta-se nos trabalhos de Perini (1986; 1997; 2003; 2010; 2016), Britto (1997; 2017; 2019; 2021), Geraldi (1996; 2010; 2011) e Saviani (2012; 2013), entre outros, que serão mencionados no decorrer do estudo. Esses autores são essenciais para a análise, compreensão e reflexão sobre a temática, além de contribuírem para as provocações e proposições relevantes para o contexto educacional.

Os conceitos sobre ensino e aprendizagem apresentados pelos autores mencionados acima servirão de base tanto para responder a questão central desta pesquisa, quanto para dirimir eventuais dúvidas relacionadas às problematizações envolvendo a formação docente. Suas teorias e proposições são essenciais para a compreensão e reflexão sobre os termos “como” e “o que ensinar” (Geraldi, 2010), no contexto do ensino de português na escola, e para entender o papel do professor na educação básica.

Isso se torna bastante relevante se consideramos que o domínio da leitura, escrita e produção textual é fundamental para a produção intelectual humana, no exercício de profissões na atualidade.

Ao considerar os componentes de ensino, o desenvolvimento intelectual e o domínio das habilidades acima mencionadas, Perini (2003) defende que, embora alguns dos conhecimentos adquiridos não tenham aplicação imediata, todos são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade intelectual dos estudantes. Dessa forma, o hábito da leitura e o aprimoramento de diversas habilidades cognitivas, assim como os conhecimentos adquiridos, contribuirão para desenvolver a habilidade de raciocínio lógico e as capacidades de análise e síntese, bem como de argumentação (Perini, 2003, p. 34, 31).

Para Perini (2003), o desenvolvimento das habilidades acima visa a independência de pensamento, tão necessária “à formação de indivíduos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento novo” (Perini, 2003, p. 31). Neste ponto, o autor observa que o sistema educacional do país tem falhado no aspecto de proporcionar ao estudante as possibilidades de reflexão com vistas à autonomia de pensamento.

Na interface existente entre a educação e ensino, é importante considerar o treinamento científico e a formação de indivíduos capazes de aprender por si mesmos – cidadãos críticos capazes de aprender e de tomar decisões. Neste ponto, observamos que há concepções e caracterizações de habilidades, que após adquiridas, podem contribuir para essa formação humana. E no que concerne aos conhecimentos adquiridos, na medida em que são “objetos de preocupação explícita e direta”, estas referem-se ao processo educativo de produção humana, o qual está diretamente ligado ao “trabalho não material” (Saviani, 2011, p. 12, 7-6).

Visto que “a produção não material coincide com a produção do saber”, conforme defende Saviani (2011, p. 7), observamos que

esta coincidência, além de envolver a produção de conhecimentos e habilidades, também pode realizar-se por meio do trabalho de produzir “ideias, conceitos, valores, símbolos e atitudes” (Saviani, 2011, p. 12). Isso implica dizer que por meio do processo educativo e da independência de pensamento, o aluno – e, posteriormente, o homem – adquire conhecimentos e habilidades necessários para transformar o mundo, a si mesmo e a realidade à sua volta.

No contexto do processo educativo, especialmente no que concerne ao ensino e aprendizagem, tanto a educação científica quanto o treinamento científico, como defendido por Perini, têm um importante papel a desempenhar. Pois, segundo o autor, a educação científica é uma condição para o desenvolvimento humano, portanto, “um instrumento básico do processo civilizatório” (Perini, 2016, p. 47). Dessa forma, pode-se inferir que no processo educativo, o estudo e o ensino figuram como um instrumento crucial para a compreensão da língua, pois podem auxiliar na explicação das diferenças e semelhanças entre as diferentes construções e formas de expressão.

Pensar o processo educativo, implica antes pensar em educação e a respeito dela, vale ressaltar que, por se tratar de um termo muito abrangente e por não ser o nosso objeto de pesquisa, neste momento nos limitamos a dizer que a educação não se restringe ao ensino, mas está diretamente relacionada à aprendizagem. Aqui destacamos que, quando nos referimos à educação escolar, temos em mente que ela possibilita ao homem o acesso à educação formal, o saber e a cultura.

Nesse sentido, quando Saviani (2011, 14) diz que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”, ele reforça que a escola¹ tem a finalidade de “propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Ou seja, a escola existe para proporcionar o acesso ao saber sistematizado, à ciência e aos seus fundamentos. E acrescenta que é necessário aprender a ler e a escrever, para se ter acesso à cultura erudita e à cultura letrada.

A respeito da escola e do seu papel educacional, Britto advoga que ela deve “garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela.” (BRITTO, 1997, p. 14).

1 Aqui adicionamos a educação escolar.

Retomando a questão de a educação não ser de responsabilidade exclusiva da escola e que ela não se reduz apenas ao ensino, é importante reconhecer que conforme Saviani (2011) e Perini (2003, 2016), o saber científico está intrinsecamente ligado ao metódico e ao sistematizado. Dito isso, propomos refletir sobre ensino e aprendizagem sob a ótica do saber científico, ou seja, analisar o aspecto educacional escolar, considerando a formação docente, com enfoque na educação científica, à luz da proposta de ensino de Perini sobre o ensino de disciplinas científicas na escola, em relação ao que ele defende que para aprender de forma efetiva, é essencial que se faça ciência (Perini, 2016, p. 56).

No que compete à formação de indivíduos capazes de aprender e em relação à habilidade de ensinar, na contracapa de seu livro, Oliveira (2010) destaca que o processo de ensinar o português de forma competente é uma tarefa séria e delicada.

Delicada, pois exige sensibilidade às diferenças culturais, sociais e linguísticas presentes em sala de aula; caso contrário, pode prejudicar os alunos, afetando seu desenvolvimento e autoestima. Séria, pois envolve um potencial político e ideológico: os textos lidos e as discussões em sala de aula desempenham um papel crucial na formação dos estudantes, influenciando sua capacidade de se tornar cidadãos críticos ou indivíduos alienados (Oliveira, 2010).

Considerando a formação de professores e o deslocamento do objeto de ensino (Geraldini, 2010), em relação ao que se deve ensinar de português a falantes de português, isso gera dúvidas e inconsistências nas práticas de professores da educação básica. No tocante ao fato de as línguas serem constituídas intrinsecamente de diversas variedades (Geraldini, 1996) e de passarem por transformações (Lucchesi, 2015) não implica necessariamente mudança no objeto de ensino, mas na postura de como se ensina e de como este ensino afeta o conhecimento e a educação.

A respeito do despreparo docente, destacamos um dos problemas enfrentados que ocorre tanto pela incapacidade do professor em distinguir o que procede ou não das gramáticas tradicionais quanto as incongruências e os equívocos por elas apresentadas. Em relação ao objeto de ensino, de acordo com Oliveira (2010, p. 15), os professores precisam saber analisar crítica e criteriosamente as gramáticas normativas e os livros didáticos adotados pelas escolas. Todavia, “para serem capazes de fazer isso, precisam de conceitos teóricos que fundamentem suas análises”.

Diante desse panorama, enquanto professora e profissional da educação que lida cotidianamente com o ensino de língua e interage com

estudantes e com outros professores, quando se fala em ensino de língua, percebo que parece haver um duplo caminho a ser seguido. O primeiro relaciona-se à importância de ensinar, que na concepção de Mário Perini (1986; 2003; 2016), os estudos gramaticais devem contribuir para a formação intelectual dos estudantes. De modo a formar “indivíduos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento novo” (Perini, 2003, p. 31). E acrescentamos, também de professores.

E o segundo, em consonância com o pensamento de Britto (2017), quando reforça a necessidade de “*ensinar mais língua, na perspectiva da formação imnilateral*”, destacando que ao ensinar mais língua, deve-se fazê-lo com vistas à aquisição de mais conhecimento.

Assim,

Reconhecer que se pode aprender mais língua, mais da língua e mais com a língua implica reconhecer que há conhecimentos da língua que não se realizam nas práticas sociais triviais nem se adquirem pela experiência imediata da cultura, mas que resultam da aprendizagem que transcendem o imediato, que se organizam com base na produção intelectual humana e que demandam formas de mais elaboradas para se concretizarem (Britto, 2017).

A partir desse contexto, Britto (2017) propõe que a escola deve “ensinar mais língua”, ampliando as competências linguísticas dos estudantes de forma integral. Embora as necessidades de formação do professor e de atualização profissional docente sejam evidentes, e até certo ponto urgentes, defendemos que as propostas de Britto sobre o que e como se deve ensinar, precisam ser implementadas de maneira a contribuir e impactar as estruturas de ensino e aprendizagem de língua, visando uma transformação significativa no processo educacional.

Percurso metodológico

Desenvolver uma pesquisa sobre ensino de língua e sua efetividade, é também pensar no desenvolvimento dos estudantes e, conseqüentemente, na aprendizagem. Trata-se de uma área que compreende múltiplos problemas e uma variedade de abordagens que podem envolver observações em sala de aula ou uma pesquisa sistemática documentada sobre questões conceituais ou teóricas. É neste tipo de pesquisa que se enquadra esta pesquisa.

Por tratar-se de uma pesquisa ainda incipiente, tendo em vista alcançar os objetivos propostos e considerando que “o problema nasce

da teoria e produz mais teoria” (Britto, 2019), adotamos a ideia de que tanto a teoria quanto os resultados produzem conhecimento. À luz desta proposição, levando em conta que a proposta de trabalhar com ensino e aprendizagem de língua já implica um fundamento teórico, propomos a realização de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa.

Para esta investigação, adotou-se uma abordagem temática com revisão bibliográfica e análise documental de pesquisas de especialista da área, incluindo livros, teses, dissertações e artigos científicos publicados em meios acadêmicos e em documentos oficiais, que tratam deste tema nas diretrizes curriculares de ensino.

A etapa inicial, em andamento, consiste de uma revisão sistemática da literatura nas áreas de ensino, aprendizagem e educação, com especial atenção ao contexto amazônico, que se desdobra em três etapas, conforme proposto por Minayo (2014). A primeira etapa envolve a pré-análise, que consiste na seleção dos documentos a serem analisados e na retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa (Minayo, 2014, p. 316).

A segunda etapa, denominada *Exploração do Material* consiste de uma operação classificatória, que visa alcançar o núcleo de compreensão do texto (Minayo, 2014, p. 317). E, a terceira etapa: Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação. Segundo Minayo, a partir dos resultados brutos, “o analista propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugeridas pela leitura do material.” (Minayo, 2014, p. 318).

A escolha pela revisão bibliográfica com abordagem qualitativa se deu por considerar que, além de tratar das formas investigativas e do cotidiano escolar, faz algumas ressalvas e chama atenção para o domínio bibliográfico, visando a boa formação baseada na aquisição esclarecida e crítica de conhecimentos dos processos investigativos e seu instrumental de aproximação do real, bem como das lógicas envolvidas Gatti (2012). Essa abordagem permite a realização de uma análise aprofundada dos modelos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, tendo em vista que a pesquisa qualitativa toma por base a formação do humano e a sua relação com as suas construções culturais, “as abordagens qualitativas trazem um grau de exigência grande para o trato com a realidade e a sua reconstrução, justamente por postularem o envolvimento do pesquisador” (André e Gatti, 2014, p. 10).

Assim, o pesquisador deve ter seriedade com o tratamento e com a análise dos dados produzidos.

Isto posto, para o desenvolvimento desta pesquisa, realizamos um levantamento de fontes e literaturas que versam sobre o ensino e aprendizagem de língua, contemplando a formação docente, no contexto da Amazônia paraense, considerando a perspectiva da formação humana. Por isso, com o objetivo alcançar ou promover uma educação linguística crítica e reflexiva que contribua para a formação humana integral, à luz dos estudos de autores como Perini (1986; 1997; 2003; 2010; 2016), Britto (1997; 2017; 2019; 2021), Geraldi (1996; 2010; 2011), Saviani (2012; 2013) e Oliveira (2010), também serão utilizados outros autores que abordam e problematizam questões relacionadas ao ensino de língua e aprendizagem.

Concernente ao “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, esta pesquisa objetiva discutir, problematizar e refletir sobre a efetividade do ensino na aprendizagem de língua, contemplando a formação docente, no contexto da Amazônia paraense, utilizando predominantemente fontes de consulta disponíveis em forma de resumos, tendo a metodologia como caráter inventariante e descritivo para a produção acadêmica e científica sobre o tema. Nessa busca, Nóbrega-Therrien; Therrien (2004) defendem que tanto a criticidade aos trabalhos já produzidos, como também o rigor científico, constituem recursos necessários para a elaboração de um corpus de conhecimento acerca do tema e da posição do pesquisador diante do seu objeto de estudo.

No que tange à centralidade da questão teórico-metodológica, consideramos que todas as deficiências na pesquisa em educação são decorrentes e realimentadoras da pobreza teórico-metodológica (Alves-Mazzotti, 2001). Segundo Alves-Mazzotti, 2001, para além da subjetividade, é preciso ter objetividade na questão investigativa e para o resgate da relevância da pesquisa. Sendo assim, pretendemos contar com modelos próprios de investigação e critérios que servirão para orientar a pesquisa e avaliar a confiabilidade de nossas conclusões.

Ao tratar sobre o planejamento da pesquisa qualitativa, Alves-Mazzotti (2001) destaca que a realidade não pode ser reduzida ao tamanho do método, sendo necessário formalizar e sistematizar a ordem da coleta de dados de forma cuidadosa. Assim, a produção de dados, será realizada por meio de um estudo descritivo sobre o ensino e aprendizagem de língua, contemplando a formação docente, no contexto da Amazônia paraense,

visando a promoção do conhecimento, seguida da sistematização dos dados produzidos.

A coleta de dados envolve um levantamento das fontes bibliográficas que serão selecionadas, através de uma leitura crítica. A partir das fontes encontradas e selecionadas, serão elaborados fichamentos dos textos, seguidos de análise e interpretação dos dados, os quais fornecerão as informações necessárias para a elaboração do texto final e os resultados a serem apresentados em formato de artigo.

Sendo assim, com foco na aplicabilidade, considerando que os critérios de análise dos dados devem ser consistentes, esta pesquisa será desenvolvida à luz dos estudos teóricos de autores que compreendem a importância do ensino e aprendizagem de língua como condição fundamental de acesso ao saber e aos bens culturais que integram a cultura letrada, já que somente a partir da apropriação deles é possível chegar à formação humana integral. Desse modo, se evidencia que o ensino e aprendizagem, se adequadamente promovidos, levam a uma educação emancipatória.

Resultados e discussões

O estudo proposto se alinha às discussões centrais a respeito do ensino de língua, ao problematizar o paradigma predominante no ensino e aprendizagem de língua portuguesa na escola. Além disso, destaca que esse modelo “engessado”, aliado à formação docente, tem se mostrado insuficiente para proporcionar uma educação linguística educacional satisfatória, que permita ao estudante desenvolver uma postura crítica e reflexiva (Britto, 2017; 2021), capacitando-os a transcender e a produzir textos igualmente críticos e reflexivos.

Dado ao fato de que “o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (Britto, 2012, p. 66), ao se furtar dessa função, ela compromete também o papel e a missão da educação, qual seja, a de promover a humanização do indivíduo. Isso, conseqüentemente, impacta a formação docente e reflete diretamente no trabalho do professor e no processo de ensino e aprendizagem.

Visto por este prisma, evidenciamos que o ensino de língua, tal como é praticado nas diversas escolas do Brasil, não cumpre a sua função essencial, que, a nosso ver, é central para possibilitar a apropriação do legado

cultural deixado pelas gerações passadas. Ao invés disso, ele se marginaliza à medida que se limita a estudos taxonômicos e à reprodução de regras prescritivas sobre “como se deve falar e escrever”, o que acaba fomentando o preconceito e a intolerância linguística (Leite, 2008), os quais devem ser veementemente combatidos.

Ao basear-se estritamente em normas, esse tipo de ensino também quando refletido na prática docente, deixa produzir e formar sujeitos críticos e reflexivos tanto sobre a língua quanto sobre a sociedade em que vivem.

De acordo com Lima e Bodoni, “Para repensar as práticas pedagógicas e atuação do professor em sala de aula é fundamental rever e analisar paradigmas que a sustentam, ou melhor rever seus conceitos e suas perspectivas, desde o ensino infantil ao ensino superior em nosso país.” (Brasil Escola).

Neste sentido, ao inserir-se nessa interlocução, à medida que investiga como essa formação se relaciona com as realidades educacional dos estudantes no contexto da Amazônia paraense, esta pesquisa tanto se alinha às discussões centrais quanto participa da expansão do debate alusivo ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa e a formação docente.

Considerações finais

Com base no estudo dos aspectos de ensino desenvolvidos no contexto da educação escolar, que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de língua, considerando a abordagem gramatical normativa aplicada ao ensino de língua portuguesa, esta pesquisa, ainda incipiente, busca investigar como o ensino de língua pode ser efetivo na aprendizagem de língua e, paralelamente, problematizar e refletir sobre a formação docente.

Para tanto, tendo em vista que a língua é ferramenta essencial para apropriação do conhecimento e da cultura – através do saber sistematizado –, amparados em Saviani (2013), defendemos que o ensino é fundamental para a emancipação do indivíduo. Nesse aspecto, o domínio da língua é considerado um meio necessário para a instrução e transmissão de saberes no contexto escolar (Geraldi, 1996) e fora dele.

Assim, visando contribuir para a formação integral de cidadãos críticos e reflexivos a respeito da realidade que os cerca, além de colaborar com a busca por articulações da investigação, reflexão crítica e intervenção

pedagógica, esta pesquisa visa contribuir significativamente com outras pesquisas em caráter teórico e aplicado, no aspecto de ensino e de aprendizagem, no contexto da educação escolar na Amazônia-Pará.

Conforme Freire, (1996, p. 96), “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.”

Nesta perspectiva, as propostas de Perini (1986; 1997; 2003; 2016) e de Britto (2017; 2019; 2021) apontam para a superação da visão limitada que se tem de língua, frequentemente refletida na prática escolar de muitos professores de língua, visando “à formação de indivíduos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento novo” (Perini, 2003, p. 31).

De acordo com Lima e Bodoni, “A aprendizagem ocorre quando o indivíduo entra em contato com novos conhecimentos, desenvolvendo habilidades e competências e assim, por meio de uma mudança de comportamento e com novas ações, gerando assim, novos conhecimentos.” (Brasil Escola).

Ademais, cômicos de que modelo atual não atende plenamente às necessidade de ensino, advogamos que é urgente vislumbrar e buscar caminhos de superação para o ensino e aprendizagem de língua que promovam a formação intelectual e integral dos estudantes. Assim, esta pesquisa, na medida em que questiona e problematiza o paradigma tradicional de ensino e aprendizagem de língua, considerando a formação docente, no contexto da Amazônia-Pará, busca alternativas para superá-lo.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. *In: Programa de Formação em Pesquisa e Pós-Graduação*. Módulo VII. Pesquisa Qualitativa, parte

II, 26 ago.2014. Chapecó, SC: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2014. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. 1. ed. São Paulo, Pulo do Gato, 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Que fazer? – Indagações sobre o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de formação omnilateral. In: LIMA, Alcides Fernandes; NASCIMENTO, Maria de Fátima. **Pesquisa, ensino e formação docente** – experiências do Profletras/UFGA. Campinas: Pontes, 2017, p. 7-16.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Pesquisa em Educação e formação pela pesquisa: nada é tão simples quanto quer parecer. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 21, n. 3, 2019. DOI: 10.22483/2177-5796.2019v21n3p807-827. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3741>. Acesso em: 13 nov. 2021.

FERREIRA, E. P.; BRITTO, L. P. L.; PAIVA, R. do N. **Língua, gramática, variação e ensino** (Projeto de pesquisa em andamento). Santarém/PA: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. A construção metodológica da pesquisa em educação – desafios. RBPAE, vol. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula [livro eletrônico]**. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA, Luzia Magali de. BODONI, Patrícia Soares Baltazar. Profissão Professor - Ser professor. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/profissao-professor-ser-professor.htm>. Acesso em: 28 fev. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo. Hucitec Editora, 2014.

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português**. 3ª ed. São Paulo, Ática: 1986 (1985).

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2003 (1995).

PERINI, M. A. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo. Parábola editorial, 2010.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2016.

RIKER, Cleilma Sousa Rodrigues. **Do estudo ao ensino de gramática nas obras de Mário Perini (1986 [1985]; 2003 [1995]; 2016)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade**. Conferência proferida no I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação. Passo Fundo, 29/09/2003. p. 1-19. Disponível em: <http://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/76_SAVIANI_Dermeval_-_Perspectiva_marxiana_do_problema_da_subjetividade-intersubjetividade.pdf>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PLATAFORMIZAÇÃO E E-PROTOCOLO: DESAFIOS E IMPACTOS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Bruna Junges¹

Mariangela Garcia Lunardelli²

Resumo: A presente comunicação compartilha resultados parciais de um estudo em andamento, desenvolvido no contexto do Mestrado em Ensino do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Foz do Iguaçu. O estudo investiga os impactos e os desafios vivenciados por acadêmicos do Curso de Letras no decorrer do estágio supervisionado de Língua Portuguesa, considerando os contextos pandêmico e pós-pandêmico, no período de 2020 a 2024. No período pandêmico, a realização de estágios presenciais nas escolas públicas do Paraná tornou-se impraticável. Com o retorno gradual, a implementação do sistema E-protocolo, pela Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR), trouxe novas barreiras, caracterizadas pela intensificação da burocracia e pela restrição ao acesso às salas de aula. A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, documental e interpretativa, abrangendo a análise de documentos educacionais, pesquisas sobre estágios nas licenciaturas, currículos do Curso de Letras, normativas de estágio, relatórios produzidos pelos estagiários e entrevistas. O referencial teórico apoia-se na Linguística Aplicada, na Perspectiva Dialógica da Linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin e na Pedagogia Histórico-Crítica. Opta-se, assim, por um recorte específico da pesquisa, voltado a evidenciar as principais reflexões e análises provenientes dos relatórios de estágio de três turmas do Curso de Letras (2020 a 2022), com destaque para os prejuízos e as dificuldades resultantes da plataformização e da implementação do E-protocolo. Nesse sentido, o estudo busca contribuir para a organização e o registro das narrativas e discursos que marcaram o estágio nos contextos pandêmico e pós-pandêmico, oferecendo uma análise das vivências e dos obstáculos enfrentados pelos estagiários.

Palavras-chave: Foz do Iguaçu; Unioeste; Letras; Relatórios de estágio.

1 Unioeste, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. E-mail: brunadotjunges@hotmail.com

2 Unioeste, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. E-mail: mglunardelli@gmail.com

*PLATFORMIZATION AND E-PROTOCOL: CHALLENGES
AND IMPACTS ON SUPERVISED PORTUGUESE LANGUAGE
INTERNSHIPS*

Abstract: This paper shares partial results of an ongoing study, developed within the context of the Master's Program in Teaching at the State University of Western Paraná (Unioeste), Foz do Iguaçu campus. The study investigates the impacts and challenges experienced by undergraduate students of the Letters course during their supervised Portuguese Language internship, considering the pandemic and post-pandemic contexts, from 2020 to 2024. During the pandemic, conducting in-person internships in public schools in Paraná became impractical. With the gradual return to in-person classes, the implementation of the E-protocol system by the State Department of Education (SEED-PR) brought new barriers, characterized by increased bureaucracy and restricted access to classrooms. This investigation adopts a qualitative, documentary, and interpretative approach, encompassing the analysis of educational documents, research on internships in undergraduate programs, curricula of the Letters course, internship regulations, reports produced by interns, and interviews. The theoretical framework is based on Applied Linguistics, the Dialogical Perspective of Language developed by the Bakhtin Circle, and Historical-Critical Pedagogy. Therefore, a specific focus of the research is chosen, aimed at highlighting the main reflections and analyses from the internship reports of three classes of the Letters course (2020 to 2022), emphasizing the drawbacks and difficulties resulting from the platformization and implementation of the E-protocol. In this sense, the study seeks to contribute to the organization and recording of the narratives and discourses that marked the internship in the pandemic and post-pandemic contexts, offering an analysis of the experiences and obstacles faced by the interns.

Keywords: Foz do Iguaçu; Unioeste; Letters; Internship reports.

O estágio supervisionado é uma etapa essencial na formação dos cursos de licenciatura, pois é nesse momento que o futuro professor tem a possibilidade de aproximar a teoria estudada na universidade da realidade concreta da escola. Ao vivenciar o cotidiano da sala de aula, o acadêmico passa a compreender, de modo mais amplo e sensível, as dinâmicas que constituem o trabalho docente e o próprio universo educacional.

Mais do que uma exigência curricular, o estágio representa um espaço de aprendizagem e de construção profissional. Nele, os conhecimentos adquiridos ao longo do curso deixam de ser apenas conteúdos teóricos

e passam a ganhar sentido na prática. Ainda que esse processo traga inseguranças e desafios, ele também se configura como uma oportunidade potente de crescimento, pois permite ao licenciando construir referências reais que fortalecem sua identidade e sua atuação como professor.

Em 2020, com a suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia da Covid-19, instaurou-se um cenário de incertezas também para os estágios supervisionados. De repente, aquilo que dependia da presença na escola — da observação atenta, da interação com professores e alunos, da experiência concreta da sala de aula — tornou-se inviável. Junto com o distanciamento físico, vieram as inquietações: como manter o estágio? Como formar os professores nesse momento atípico?

As relações sociais foram profundamente modificadas, especialmente no campo educacional, que precisou reorganizar-se em caráter de urgência. As plataformas digitais passaram a ocupar o centro das práticas pedagógicas, e as aulas migraram para diferentes ambientes virtuais. Foi nesse contexto que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) se consolidou como alternativa possível — não planejada, mas necessária.

Diante desse cenário, os cursos de licenciatura precisaram buscar caminhos para assegurar a continuidade da formação docente. Os estágios, tradicionalmente vinculados à presença física na escola, tiveram de ser repensados, adaptados e, muitas vezes, reinventados. No caso da rede estadual do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação realizou um investimento expressivo em plataformas digitais, ampliando o uso de ferramentas tecnológicas como estratégia para manter as atividades educacionais em funcionamento.

Para implantação de todo esse aparato de plataformas digitais a Secretaria de Educação do Estado (SEED) aportou grande investimento financeiro, a SEED declara que o investimento em tecnologia tem contribuído para o aumento do desempenho dos estudantes, para explicar, foram gastos um total de 57,6 milhões, nas seguintes plataformas e implementação de novos recursos: Aulas e Slides da Aula Paraná (38,4 milhões para a Unicesumar), plataforma Desafio Paraná (plataforma de quiz, foram gastos 6,3 milhões), plataforma Inglês Paraná (12,9 milhões) (Paraná, 2022 *apud* Pasini; Silva, 2024 p.20).

Entretanto, essas plataformas têm sido utilizadas como instrumentos para aumentar a burocratização do processo pedagógico, monitorando e gerenciando o sistema de ensino. Isso inclui a gestão do currículo, as atividades realizadas pelos docentes, a definição de metas e ações a serem implementadas, e o controle do número de acessos às plataformas. Isso

resulta na redução da autonomia do professor, especialmente em relação à gestão da sala de aula e à consideração das especificidades de cada turma atendida.

Entre as plataformas e os programas mais utilizados pelo estado do Paraná estão os aplicativos da *Google*, como o *Google Classroom*, *Google Meet*, *Jamboard*, *Google Slides* e *Google Drive*. Além disso, a *Microsoft*, com o *Power Business Intelligence (BI)*. Essas ferramentas contribuíram para a intensificação das cobranças e do controle sobre o trabalho pedagógico. Destacam-se programas como *Presente na Escola*, *RCO+aulas*, *Prova Paraná*, *Escola Total*, *Redação Paraná*, *BI Matemática - plataforma Matific*, *Desafio Paraná*, *Inglês Paraná*, *Educatron*, *Tutoria Pedagógica*, entre outros (Pasini; Silva, 2024).

Nesse novo cenário, ingressar na sala de aula, como estagiário em um contexto de estágio supervisionado, é uma tarefa quase impossível devido ao complexo ambiente pedagógico tão marcado e demarcado pelas plataformas digitais e exigências burocráticas. Os professores, coordenadores e toda a gestão pedagógica enfrentam um cenário de intensa supervisão e controle, em que a autonomia é limitada por sistemas que monitoram e gerenciam todas as etapas de ensino. Dessa forma, a entrada do estagiário nesse espaço controlado pode ser vista como uma interferência em um processo já sobrecarregado de burocracia, em que a flexibilidade e a adaptação às necessidades específicas dos alunos são frequentemente sacrificadas em prol de um sistema padronizado e monitorado.

Considerando este contexto, a pesquisa em andamento fundamenta-se em um estudo de caso desenvolvido no Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Foz do Iguaçu, abrangendo o período da pandemia e pós-pandemia, de 2020 a 2024, aqui denominados cronotopos pandêmico e pós-pandêmico. O estudo analisa as implicações e o desenvolvimento do estágio supervisionado neste intervalo. Durante a pandemia, foi inviável realizar estágios presenciais nas escolas públicas e, após a pandemia, as novas diretrizes do *E-protocolo*¹ impuseram desafios adicionais para o acesso às salas de aula.

1 Segundo a Secretaria da Administração e da Previdência do Estado do Paraná, o E-protocolo é um sistema de tramitação interna do Poder Executivo do Estado do Paraná, instituído pelo Decreto Estadual 7304/2021, com o propósito de unificar, agilizar e garantir maior segurança nas atividades de Protocolo e Gestão de Arquivos. Esse sistema visa controlar os documentos, tanto protocolados quanto não protocolados, emitidos e recebidos pelos órgãos e entidades do Governo Estadual (Paraná, 2024).

A realização do estágio supervisionado neste contexto era e ainda é apenas um dos desafios enfrentados pelos cursos de licenciatura. O calendário acadêmico da universidade em questão não está alinhado com o calendário escolar das escolas de ensino básico, o que demanda soluções que considerem essa diferença de tempo.

Assim, emergiram novas possibilidades de estágio supervisionado, acompanhadas por ajustes nos regulamentos para atender às novas exigências. Conseqüentemente, a experiência prática em ambientes educacionais convencionais modificou-se para incluir atividades em duplas ou trios, em projetos de extensão, cursos preparatórios para vestibulares, Educação de Jovens e Adultos (EJA), entrada em novos ambientes como escolas privadas e Institutos Federais.

Dessa forma, para fins deste artigo, optou-se por um recorte específico da pesquisa, centrado na análise dos relatórios de estágio supervisionado produzidos por acadêmicos de três turmas do Curso de Letras (2020, 2021 e 2022), com destaque para os prejuízos e as dificuldades resultantes da plataformização e da implementação do E-protocolo. Nesse sentido, o estudo busca contribuir para a organização e o registro das narrativas e discursos que marcaram o estágio nos contextos pandêmico e pós-pandêmico, oferecendo uma análise das vivências e dos obstáculos enfrentados pelos estagiários.

Este texto organiza-se em cinco momentos que dialogam entre si. Inicialmente, apresenta-se o referencial teórico que sustenta a pesquisa, com destaque para a Linguística Aplicada e para a Perspectiva Dialógica da Linguagem, que orientam o modo como compreendemos formação, discurso e prática docente.

Na sequência, a seção metodológica explicita os caminhos percorridos na investigação, detalhando os procedimentos de coleta e análise dos dados. Em seguida, na seção de discussão, são apresentados e analisados os principais elementos que emergem dos relatórios de estágio das três turmas selecionadas, evidenciando tensões, desafios e deslocamentos vivenciados ao longo do período investigado.

Por fim, as considerações finais retomam os pontos centrais discutidos ao longo do texto, sintetizando as contribuições do estudo e sinalizando possíveis desdobramentos para pesquisas futuras. Encerram o artigo as referências que fundamentam e sustentam teoricamente as reflexões aqui desenvolvidas.

Referencial teórico

Para analisar as implicações e os desafios vivenciados pelos acadêmicos do Curso de Letras durante o estágio supervisionado, especialmente nos cronotopos pandêmico e pós-pandêmico, é necessário apoiar-se em referenciais que permitam uma leitura crítica dessas experiências. Não se trata apenas de descrever acontecimentos, mas de compreendê-los em sua complexidade, considerando as condições históricas, sociais e discursivas que os atravessam.

Nesse sentido, este estudo dialoga, de modo mais direto, com a Linguística Aplicada, entendida como um campo que se dedica a pensar as práticas sociais mediadas pela linguagem e suas implicações no contexto educacional. Também se ancora na Perspectiva Dialógica da Linguagem, a partir das contribuições do Círculo de Bakhtin, que nos ajuda a compreender o estágio como espaço de interação, produção de sentidos e constituição de sujeitos.

Ao conceber a linguagem como prática social, a Linguística Aplicada amplia seu campo de atuação para além da simples descrição de estruturas linguísticas. Interessa-lhe compreender como os usos da linguagem se constituem em contextos concretos, atravessados por dimensões sociais, culturais e históricas. Isso significa reconhecer que os fenômenos linguísticos não estão isolados, mas dialogam com outras áreas do conhecimento — como a sociologia, a antropologia, a educação e a psicologia —, exigindo um olhar atento às múltiplas relações que configuram a vida social.

Nessa perspectiva, o pesquisador em Linguística Aplicada assume uma postura ética, reflexiva e crítica diante do objeto investigado. Como destaca Moita Lopes (2006, p. 101), é fundamental considerar “as vozes daqueles que vivem a prática social”, reconhecendo que cada realidade traz consigo demandas, tensões e especificidades próprias. Essa abertura ao diálogo com os sujeitos da pesquisa permite não apenas ampliar a compreensão dos fenômenos estudados, mas também problematizar os valores, interesses e hierarquias que atravessam a produção do conhecimento.

Essa visão parece crucial em áreas como a LA, que têm como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial. Só podemos contribuir se considerarmos as visões de significado, inclusive aqueles relativos à pesquisa, como lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos, valores, projetos políticos e interesse daqueles que se

comprometem com a construção do significado e do conhecimento. Não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado (Moita Lopes, 2006, p. 102-103).

Todas as formas de conhecimento são inevitavelmente moldadas por valores, perspectivas, interesses e ideologias, que não apenas influenciam suas interpretações e aplicações, mas também moldam suas visões. Não há espaço neutro em relação à ideologia, cada contexto está imerso em influências ideológicas que permeiam a construção e a aplicação do conhecimento. Portanto, é fundamental reconhecer que nenhum conhecimento é completamente isento de interesses particulares ou de influências que refletem contextos mais amplos de poder, cultura e política.

Nesse percurso, ao buscar compreender as experiências dos estagiários no contexto da pandemia e pós-pandemia, torna-se imprescindível recorrer também à Perspectiva Dialógica da Linguagem, fundamentada nos estudos do Círculo de Bakhtin. para além da análise da linguagem em sua materialidade, é necessário considerar o sujeito falante e as condições concretas de produção de sentido, entendendo o discurso como um espaço de interação viva entre diferentes vozes. Nessa perspectiva, os relatos de estágio analisados neste estudo são concebidos não apenas como textos isolados, mas como enunciados atravessados por múltiplas vozes, temporalidades e valores, sendo, portanto, fundamentais para acessar as formas pelas quais os sujeitos constroem significados e posicionamentos frente aos desafios vivenciados nos cronotopos pandêmico e pós-pandêmico. Segundo Costa-Hubes (2017):

Ao consideramos a teoria bakhtiniana como base teórico-metodológica para a pesquisa qualitativa em ciências humanas, cumpre-nos, ainda, propor um possível caminho para a análise de um texto-enunciado que seja tomado como objeto de estudo na perspectiva de compreender o sujeito - *ser expressivo e falante* (Costa- Hübés, 2017, p. 562).

Para essa perspectiva, o conceito de texto-enunciado vai além da simples análise textual, pois enfoca as interações dinâmicas e dialógicas que ocorrem durante o processo de enunciação. Isso implica não apenas a interpretação do conteúdo superficial do texto, mas a investigação das múltiplas vozes e perspectivas presentes nas interações discursivas. A autora afirma:

Logo, ao considerarmos um texto-enunciado como ponto de partida para uma pesquisa em ciências humanas, estamos, antes de tudo, olhando para sujeito(s) que, em determinado momento sócio-histórico e ideológico, ancora(m) sua intenção enunciativa, validando, assim, o

projeto de dizer. Tendo em vista o papel social que cada sujeito ocupa na sociedade e a realidade que o cerceia, não há como desvincular o estudo das condições em que o texto-enunciado foi produzido. Assim, falar da pesquisa em ciências humanas subsidiada pelo viés bakhtiniano significa considerar não só a manifestação verbal do sujeito, mas também o contexto extraverbal que o envolve e que incide diretamente sobre o dizível (Costa-Hübes, 2017, p. 553).

O texto-enunciado representa o meio pelo qual o indivíduo expressa sua linguagem e valida sua intenção de comunicação. No entanto, devido à sua natureza social, o sujeito estrutura seu discurso com base nas experiências sociais que o atravessam, refletindo suas ideologias, valores, vontades e verdades.

Examinar o sujeito e seu texto-enunciado em uma pesquisa exige, portanto, que consideremos o discurso como impregnado por múltiplas vozes, expressões, emoções, múltiplos valores que nele se instalam e se reenunciam. Dessa forma, a linguagem só se mantém na interação dialógica entre aqueles que a utilizam. É essa interação dialógica que configura o domínio essencial da “vida da linguagem”. Em qualquer contexto de uso, a vitalidade da linguagem é profundamente enraizada em suas relações dialógicas. Segundo Costa- Hübes (2017):

Por dialogismo entendemos o encontro de vozes, discursos, enunciados que ancoram um projeto discursivo; são as reenunciações dos já-ditos que se (re)organizam e se projetam na construção arquitetônica de um texto-enunciado; mas são também as relações que se estabelecem entre o eu e o outro na produção de um texto-enunciado, uma vez que todo discurso está voltado para uma resposta, o que faz com que seja determinado pelo ainda não dito (Costa-Hübes, 2017, p. 555).

É necessário destacar o conceito de cronotopo (Bakhtin, 2010b). O estudo do cronotopo – Crono significa tempo e Topo significa espaço – abrange as relações espaço-temporais que conferem significado às ações do sujeito, mostrando como essas relações moldam a experiência dentro de contextos ideológicos e valorativos específicos.

Esses contextos influenciam e reverberam o discurso. O conceito de cronotopo permite uma compreensão detalhada das influências sociais, históricas, culturais, políticas, econômicas e de valores que permeiam o discurso. Quando consideramos tempo e espaço, é fundamental entender que eles estão intimamente ligados e inseparáveis. Não podemos estudar, analisar ou compreender o sujeito – e consequentemente seu discurso – sem considerar seu tempo e seu espaço. O sujeito e seu discurso estão

entrelaçados com tempo e espaço, formando uma tríade – sujeito, tempo, espaço.

Metodologia

Metodologicamente, optamos pela abordagem qualitativa, de natureza interpretativista, baseada em pesquisa documental e bibliográfica. O processo metodológico envolveu análise de documentos educacionais, estudos sobre práticas de estágio em cursos de licenciatura, investigação dos currículos do Curso de Letras, análise dos regulamentos de estágio, análise detalhada dos relatórios produzidos pelos estagiários.

Segundo Bortoni-Ricardo (2009), a abordagem qualitativa busca compreender, interpretar e detalhar fenômenos sociais dentro de um contexto específico, neste caso, no contexto educacional. Ainda nesse sentido, Oliveira (2008) afirma que:

Entre os mais diversos significados, conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (Oliveira, 2008, p. 41).

Pesquisadores qualitativos investigam o conhecimento e as práticas dos participantes, reconhecendo que os pontos de vista e as práticas no campo variam devido às diferentes perspectivas e contextos sociais relacionados. Além disso, este estudo se configura como um estudo de caso, conforme conceituado por Gil (1999), que o define como uma abordagem caracterizada pela análise aprofundada e exaustiva de um ou de poucos objetos. Essa metodologia possibilita uma compreensão abrangente e detalhada do fenômeno em estudo, permitindo a observação minuciosa de suas especificidades. Segundo o autor, o estudo de caso permite:

Explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; descrever situações do contexto que está sendo feita determinada investigação; e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (Gil, 1999, p.73).

Para a análise dos relatórios de estágio, foram adotados critérios definidos em uma tabela de categorias analíticas. Todos os relatórios

abrangendo o período de 2020 a 2022 foram inicialmente considerados. Os relatórios foram avaliados com base nos critérios pré-estabelecidos, aqueles que não atenderem a esses critérios foram excluídos. Entre os relatórios que cumprirem os requisitos, foram selecionados dois por ano, totalizando três relatórios ao longo do período em questão.

Quadro 1: Categorias analíticas

CATEGORIAS ANALÍTICAS
Impactos da pandemia
Observação
Apreciações do Estágio Supervisionado
Soluções/reformulações/novas possibilidades
Plataformas digitais, burocracias, <i>E-protocolo</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Para garantir a diversidade de experiências e a representatividade dos diferentes contextos temporais vivenciados durante o estágio supervisionado, foram selecionados três relatórios, dois por ano, abrangendo o período de 2020 a 2022. Assim, três acadêmicos compuseram o corpus deste estudo, sendo identificados por meio de nomes fictícios a fim de preservar suas identidades e assegurar o sigilo ético garantido pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os participantes foram assim denominados: Clarice (2020), Mário e, Cecília (2022). Estes nomes fictícios foram utilizados em todas as etapas de análise e discussão dos dados, garantindo o respeito à privacidade e à confidencialidade dos sujeitos envolvidos, conforme aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, sob CAAE nº 88080418.5.0000.0107.

Discussão

Com base na metodologia adotada e no corpus selecionado, esta seção analisa as principais narrativas e experiências presentes nos relatórios de estágio supervisionado em Língua Portuguesa elaborados por três acadêmicos do Curso de Letras, abrangendo três momentos distintos: o período pandêmico (2020) com atividades virtuais, o retorno parcial ao ensino presencial (2021) e a retomada integral das aulas presenciais (2022).

As vozes dos participantes revelam como o estágio foi marcado por desafios, ressignificações e adaptações que refletem não apenas as contingências sanitárias, mas também as dinâmicas institucionais e pedagógicas que moldaram cada contexto histórico vivido.

Segundo Luz, Zaqui e Farias (2025, p. 12), “no pós-pandemia, a SEED/PR manteve o uso das ferramentas mais utilizadas naquele período e ampliou o pacote para todos os setores da rede pública”. Além da diminuição do sentido do trabalho docente e da redução da autonomia para planejar e escolher conteúdos, nota-se um acréscimo na carga de atividades. Isso ocorre porque o uso das plataformas vem acompanhado de exigências burocráticas significativas, como o preenchimento de planilhas, o registro de informações em sistemas e o cumprimento de metas (Pasini; Silva, 2024).

Ainda no contexto do cronotopo pós-pandêmico, é possível perceber como a implementação de plataformas digitais pelo governo do Estado do Paraná trouxe não apenas reorganização das práticas pedagógicas, mas também profundas implicações sobre a vida dos profissionais da educação. Nesse sentido, Luz, Zaqui e Farias destacam que:

O mercado de plataformas é um campo de extrema lucratividade para os conglomerados empresariais. Além de abrir espaço para suas agendas na educação pública, a venda de licenças de plataformas gera lucro instantâneo para os cofres desses conglomerados (Luz; Zaqui; Farias, 2025, p. 12).

Esse posicionamento evidencia que, por trás da retórica de modernização e eficiência, há interesses econômicos que atravessam diretamente as decisões pedagógicas e organizacionais. As consequências desse modelo são sentidas cotidianamente pelos docentes e estagiários, uma vez que o adoecimento massivo de professores não é por acaso:

O adoecimento massivo de professores e professoras não é por acaso: é uma consequência cruel de um mercado de plataformas que precariza, terceiriza e privatiza a venda da força de trabalho dos(as) trabalhadores(as) da educação. A plataformização da educação no Paraná é anunciada pelo governo do Estado como sinal de modernidade e eficiência; no entanto, esconde uma engrenagem de exploração que empurra os docentes ao extremo da exaustão física e mental (Luz; Zaqui; Farias, 2025, p. 4).

Essa lógica de funcionamento das plataformas transforma os professores em operadores de sistemas digitais, submetidos à impossibilidade de cumprir metas e às mecânicas avaliativas preestabelecidas, configurando

um ambiente marcado pela desumanização e pela desvalorização profissional:

Transformados em operadores de sistemas digitais, submetidos à impossibilidade de cumprimento de metas e a mecânicas avaliativas, os(as) professores(as) são constantemente desumanizados(as), desvalorizados(as) e descartados(as) por uma lógica que sacrifica vidas sob o controle da dataficação. Trata-se de um ambiente escolar de vigilância, controle e pressão (Luz; Zaqui; Farias, 2025, p. 4).

A partir da análise dos contratos do governo do Estado do Paraná com fornecedores de plataformas educacionais, evidencia-se o alto volume de recursos públicos destinados a essa lógica de digitalização do ensino, totalizando R\$218.773.058,46 entre 2021 e 2025. Alguns contratos isolados, como o Inglês Professor (R\$38.244.508,54), Edutech – Alura (R\$25.499.260,94) e Matemática Paraná – Mattic (R\$20.736.000,00), revelam a concentração de investimentos em serviços digitais privados, muitas vezes superiores a orçamentos de programas educacionais inteiros. Observa-se, ainda, a predominância de fornecedores internacionais, combinada à repetição de empresas em diferentes anos, como Mattic, Google Classroom e Alura, indicando dependência contínua das mesmas plataformas. A extensão temporal de vários contratos, somada à imposição de metas, relatórios e lançamentos em sistemas digitais, sugere que os estagiários e professores não atuam apenas na sala de aula, mas também como operadores de plataformas, com aumento de carga de trabalho e diminuição da autonomia pedagógica. A Imagem 7 apresenta os gastos públicos destinados à contratação de plataformas educacionais (Edtechs) no estado do Paraná, no mês de março de 2025. O recorte evidencia, em termos financeiros, a centralidade assumida pelas tecnologias digitais nas políticas educacionais recentes, especialmente no que diz respeito à mediação do ensino, à gestão pedagógica e aos processos administrativos que passaram a atravessar também o estágio supervisionado.

Imagem 7: Gastos públicos com a contratação de plataformas educacionais (Edtechs) – Paraná, março de 2025

Contrato Nº/Ano	Nome governamental	Nome proprietário	País sede	Data Inicial	Data Final	Valor Contratado
124/2025	Enem Paraná			15/01/25	14/01/26	R\$ 8.064.000,00
9286/2024	Inglês Paraná			10/01/2025	09/01/2026	R\$ 11.475.114,00
4816/2024	Matemática Paraná	Matific	Austrália	25/07/2024	25/07/2026	R\$ 9.000.000,00
757/2024	Sala Virtual Paraná	Google Classroom	EUA	13/02/24	11/06/24	R\$ 5.065.993,44
598/2024	Edutech	Aura	Brasil	04/02/24	03/02/2026	R\$ 25.499.260,94
229/2024	Power BI - Microsoft	Power BI - Microsoft	EUA	24/01/24	23/03/24	R\$ 4.118.132,35
Acordo de Cooperação n.º 2023000442	Matemática Paraná	Khan Academy	EUA	29/01/24	24 meses	Não se aplica
4900/2023	Sala Virtual Paraná	Google Classroom	EUA	27/09/23	27/01/24	R\$ 2.597.339,52
1271/2023	Sala Virtual Paraná	Google Classroom	EUA	07/04/23	05/05/23	R\$ 999.950,40
439/2023	Edutech	Aura	Brasil	03/02/23	15/03/24	R\$ 10.414.527,91
380/2023	Inglês Professor	EnglishCentral	EUA	24/01/23	23/01/2026	R\$ 38.244.508,54
376/2023	Matemática Paraná	Matific	Austrália	24/01/23	25/01/2027	R\$ 20.736.000,00
	Desafio Paraná	Quizizz	EUA	08/02/23	24 meses	R\$ 6.228.000,00
Acordo de Cooperação n.º 202200017	Matemática Paraná	Khan Academy	EUA	13/01/23	12/2023	Não se aplica
5671/2022	Leia Paraná	Odllo	Espanha	21/11/22	21/11/25	R\$ 16.555.563,36
2733/2021	Matemática Paraná	Matific	Austrália	13/07/21	12/07/25	R\$ 14.976.000,00
2196/2021	Inglês Paraná	EF Education First	Inglaterra	28/06/21	27/06/25	R\$ 31.479.168,00
358/2022 (005/2022 Interno)	Edutech	Aura	Brasil	07/02/22	03/02/23	R\$ 8.021.160,00
1687/2021	Edutech	Aura	Brasil	18/02/21	18/12/21	R\$ 4.155.000,00
210/2021 (007/2021 Interno)	Power BI - Microsoft	Power BI - Microsoft	EUA	28/01/21	27/01/23	R\$ 1.143.340,00
Total						R\$ 218.773.658,46

Fonte: Portal da Transparência do Paraná. Consultado em março/2025

Compilação e organização: Carolina Israel

Fonte: Israel (2025, sp)

A partir da imagem que reúne os gastos públicos com a contratação de plataformas educacionais, é possível perceber a quantidade excessiva de sistemas utilizados pelas escolas. Essa multiplicidade acabou gerando uma grande sobrecarga para professores, pedagogos, equipes gestoras e também para os alunos. Os professores passaram a ser obrigados a articular, no cotidiano escolar, uma infinidade de plataformas que pouco dialogavam entre si; diretores e pedagogos foram pressionados a acompanhar, monitorar e comprovar que suas equipes estavam, de fato, utilizando esses sistemas; e os alunos ficaram submetidos ao cumprimento de metas de acesso impostas pelo Estado.

Eram tantas demandas, controles e burocracias que os professores simplesmente não davam conta. Nesse cenário de sobrecarga, receber estagiários passou a ser visto como mais trabalho: significava lidar com novos formulários, exigências administrativas e trâmites via *eProtocolo*. Assim, muitos docentes e escolas passaram a evitar o acolhimento de acadêmicos em estágio, não por falta de compromisso com a formação, mas pelo esgotamento provocado pelas condições de trabalho.

Diante desse contexto, o NUFOPE – Núcleo de Formação Docente e Práticas de Ensino – da Unioeste elaborou a chamada *Carta de Abril*, que funciona como um verdadeiro desabafo coletivo e um pedido de ajuda institucional. No documento, o núcleo denuncia a falta de diálogo com as escolas e os entraves burocráticos que, semestre após semestre, inviabilizam os estágios, como se observa no trecho a seguir:

Além disso, a mensagem traduzida na falta de diálogo com as escolas, quanto nos inúmeros processos recusados para serem reiniciados (devido a uma mudança de indicação em um quadro, repetição de informações em variadas fichas, alteração no preenchimento e trâmite de um semestre para outro), só reforçam as dificuldades que nos vemos nesses últimos três anos... Principalmente, quando todo esse desencontro formativo é olhado junto à fala que não cessam em nos dizer: ‘a escola não é obrigada a receber vocês para a realização dos estágios discentes das licenciaturas’. Então, como devemos proceder? Precisamos de auxílio institucional para essas questões (Nufope, 2023).

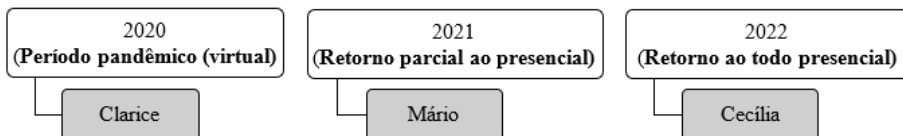
Esse documento deixa claro que as dificuldades enfrentadas pelo estágio supervisionado não surgem do nada, mas são resultado de um conjunto de decisões administrativas, da intensificação do uso de plataformas digitais e do aumento da burocracia, que acabam afastando universidade e escola em vez de aproximá-las.

Nessa direção, a *Carta de Abril* reivindicava a garantia dos campos de estágio para as licenciaturas, a retomada da relação entre universidade e escola para esse fim e a necessidade de que os reitores indicassem à SETI (Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná) a urgência de uma política de Estado em que as licenciaturas das IES do Paraná fossem reconhecidas como referência para a formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Mesmo diante dos cortes lineares anunciados para os cursos, a carta defendia que as licenciaturas fossem incentivadas e fortalecidas como eixo central da política de formação docente no estado do Paraná.

Os olhares e as experiências dos estagiários permitem identificar de forma preliminar os efeitos das ações implementadas pelo governo estadual. Na sequência essas observações serão analisadas com maior profundidade, evidenciando não apenas a operacionalização dessas políticas educacionais, mas também os impactos concretos sobre os alunos, especialmente no que se refere à intensa exposição a aplicativos e telas e às implicações dessa mediação digital em suas aprendizagens, interações e vivências escolares.

O quadro a seguir apresenta, de maneira sistematizada, os sujeitos participantes desta pesquisa e os respectivos cronotopos em que realizaram seus estágios supervisionados. Nele, é possível visualizar a relação entre cada acadêmico, o ano de realização do estágio e o contexto específico — pandêmico, de retorno parcial ou de retorno integral ao ensino presencial — que atravessou sua experiência formativa.

Quadro 2: Relatórios selecionados



A acadêmica Clarice realizou seu estágio no ano de 2020, em meio ao período mais crítico da pandemia, quando as atividades presenciais estavam suspensas. Toda a experiência ocorreu de maneira remota, exigindo adaptações tanto nas etapas de observação quanto na prática docente. O estágio envolveu momentos de observação, entrevista com professora supervisora, regência, produção de material didático, elaboração e análise de videoaula, além da escrita do relatório final.

Sua atuação aconteceu no Projeto de Extensão (Re) Leia, Conte e Compartilhe Histórias Literárias, vinculado à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). O projeto tem como propósito mediar a leitura de obras literárias, incentivar a contação de histórias e discutir estratégias voltadas à formação do leitor, ressaltando o papel do professor como mediador central nesse processo.

Em razão do distanciamento social, todas as atividades foram realizadas de forma síncrona, por meio do Google Meet. A sala de aula física deu lugar à tela do computador, e a interação com os estudantes passou a depender da mediação tecnológica, o que marcou profundamente a experiência formativa vivida naquele contexto.

Em um curto tempo e com pouquíssimo treinamento e/ou recursos, os professores se viram diante de uma série de aparatos tecnológicos que passaram a fazer parte de sua rotina de trabalho. Lembrando ainda que, todo o planejamento das aulas também sofreu mudanças, pois os professores precisaram seguir o que determina a SEED, inclusive utilizando as videoaulas gravadas nos estúdios do “Aula Paraná” e os slides produzidos por eles também. (Relatório, Clarice, 2020)

As reflexões de Clarice revelam a complexidade e os desafios do estágio em ambiente virtual, agravados pelas dificuldades paralelas do contexto pandêmico, como o isolamento familiar e as perdas humanas. Nesse cenário, a implantação do Canal Aulas Paraná surgiu como uma solução emergencial, que antecipou os rumos das políticas educacionais e se consolidou como parte das novas realidades concretas do período pós-pandemia.

O acadêmico Mário realizou seu estágio em 2021, período marcado pelo retorno parcial das atividades presenciais. Seu estágio supervisionado envolveu 10 horas-aula de observação independente, 16 horas-aula de docência e 20 horas-aula destinadas à produção de material didático. Em seu relatório, ao comentar sobre os tempos e espaços do estágio, Mário esclarece:

Aproveito para esclarecer que o ano de referência 2021 que consta neste relatório é o ano letivo, mas na realidade estamos concluindo a licenciatura no ano 2022 (ano cívico). A razão disto decorre dos ajustes acadêmicos da Unioeste, resultado e reflexo da pandemia proveniente da covid-19. (Relatório, Mario, 2021)

Mário destaca que, devido às restrições impostas pela pandemia, o estágio supervisionado precisou ser adaptado para evitar novos contágios. A carga horária nas escolas foi reduzida tanto para a observação quanto para a docência. Além disso, as exigências protocolares da Secretaria Estadual de Educação (SEED) dificultaram o processo, o que levou o Colegiado da Unioeste a flexibilizar as regras, permitindo a realização da docência com menor carga horária. Essa decisão buscou otimizar o tempo disponível e viabilizar as práticas de ensino, beneficiando os acadêmicos diante das limitações do período. Em relação a esse movimento, Mário destaca:

Antes de chegar à Unidade concedente, foi necessário enfrentar os requerimentos da SEED decorrentes das exigências para prevenção da proliferação da covid-19. Sem ter o domínio dos detalhes de acesso e andamento do protocolo, tive que aprender na prática com os erros e acertos e o imenso esforço de nossa Coordenadora de língua portuguesa. Contei ainda com o grande auxílio e paciência da secretária da SEED que não mediu esforços para conclusão do processo. Desse modo, decorridos mais de 30 dias, desde que havia dado entrada no processo, foi que saiu a liberação para ter acesso à Unidade escolar. Essas dificuldades podem ser minimizadas e facilitadas para posteriores estagiários através de treinamentos prévios com estagiários que passaram pela mesma experiência. (Relatório, Mário, 2021)

O relatório de Mário evidencia as primeiras movimentações do Governo do Estado do Paraná em relação à implantação do E-protocolo e de outras burocracias que passaram a restringir o desenvolvimento dos estágios supervisionados. Impedido de acessar os espaços tradicionais de estágio, como os colégios públicos, e diante de um calendário acadêmico reduzido e descompassado em relação ao calendário escolar, o acadêmico precisou buscar alternativas para cumprir sua formação. Assim, Mário realizou parte da sua docência e observação de classe no Projeto Trilha Jovem Iguassu, desenvolvido no Parque Tecnológico de Itaipu (PTI), cujo objetivo é fomentar oportunidades de trabalho no setor turístico e em áreas afins para jovens em situação de risco e vulnerabilidade social em Foz do Iguaçu.

A acadêmica Cecília realizou seu estágio em 2022, período marcado pelo retorno integral às atividades presenciais. Seu relato evidencia que, embora a escola já estivesse novamente aberta, os desafios não haviam sido superados — apenas haviam se transformado.

Em se tratando do estágio no geral, meus apontamentos envolvem a organização da disciplina e a experiência que tive como estagiária. O calendário acadêmico não facilitou todo o processo, e como dito anteriormente, tivemos imensa dificuldade em realizar a docência. Muitos de nós optaram por não ir para a escola, tendo em vista que o e-protocolo demoraria muito para ser aceito e isso faria com que nosso pedido fosse recusado, obrigando-nos a procurar novas unidades e acabaria não dando tempo. Entretanto, evitar ir à escola não tornou todo o processo mais fácil. Precisei correr atrás de locais para a realização das horas pendentes, já que as aulas de redação do cursinho eram realizadas de forma quinzenal e eu não teria tempo de cumprir a carga horária até a data limite. (Relatório, Cecília, 2022)

O depoimento revela, inicialmente, um descompasso entre o calendário acadêmico e as exigências do estágio, o que comprometeu a realização da docência — momento central da formação. A dificuldade não estava mais na impossibilidade sanitária de estar na escola, como em 2020, mas na organização institucional que atravessava o processo. O tempo da universidade e o tempo da escola não dialogavam, produzindo tensão e insegurança.

Outro ponto que se destaca é a presença do e-protocolo como elemento que interfere diretamente na decisão dos estagiários. A demora na aprovação e o risco de indeferimento do pedido fizeram com que muitos optassem por não buscar a escola regular, deslocando o estágio para outros espaços. A burocracia, nesse contexto, aparece como obstáculo concreto

à vivência formativa, limitando o acesso à sala de aula e impondo um percurso mais incerto.

Mesmo a alternativa encontrada — atuar em cursinho de redação — não solucionou plenamente o problema, pois a periodicidade quinzenal das aulas dificultava o cumprimento da carga horária no prazo estabelecido. O estágio, assim, passa a ser vivido sob a lógica da urgência e da adaptação constante. O retorno ao presencial, portanto, não significou estabilidade, mas a emergência de novas formas de precarização, nas quais a sobrecarga administrativa e a corrida contra o tempo impactaram diretamente a experiência de formação docente.

Considerações finais

A análise das experiências de Clarice, Mário e Cecília revela como o estágio supervisionado de Língua Portuguesa, no período de 2020 a 2022, foi atravessado por desafios distintos, mas igualmente complexos. Cada cronotopo — o ensino remoto em plena pandemia, o retorno parcial e, posteriormente, o retorno integral ao presencial — impôs novas exigências aos licenciandos, demandando constantes adaptações, ressignificações e enfrentamentos que marcaram profundamente seus percursos formativos.

Clarice, em 2020, vivenciou as limitações do ensino remoto: a centralidade das videoaulas do Canal Aula Paraná, a padronização dos conteúdos e o distanciamento entre professores e alunos. Mário, no contexto de retorno parcial, encontrou barreiras relacionadas ao acesso às escolas e aos calendários descompassados, o que o levou a buscar alternativas em espaços não escolares, como o Projeto Trilha Jovem. Já Cecília, em um cenário de retomada integral das aulas presenciais, enfrentou o cansaço acumulado, a sobrecarga de demandas e as lacunas de aprendizagem deixadas pelo período pandêmico, ao mesmo tempo em que atuava em projetos de extensão e cursos preparatórios.

As ações implementadas pelo Governo do Estado do Paraná também atravessaram essas experiências. A adoção de plataformas digitais com funcionamento rígido, a intensificação da burocratização e soluções emergenciais, como o Canal Aula Paraná, impactaram a autonomia docente e tensionaram o desenvolvimento dos estágios, ampliando desigualdades e acentuando o distanciamento entre o que se projeta teoricamente na formação e o que se concretiza na prática escolar.

Ao tornarem visíveis realidades desafiadoras — e, em muitos momentos, desanimadoras —, esses relatos reforçam a urgência de repensar o lugar do estágio supervisionado na formação inicial. É necessário que esse componente curricular considere as condições reais das escolas, favoreça experiências significativas e assegure possibilidades de atuação crítica, reflexiva e socialmente comprometida. Nesse sentido, este estudo buscou contribuir para a organização e o registro das narrativas que atravessaram o estágio durante e após a pandemia, oferecendo um mapeamento detalhado das experiências vividas nesse período e sinalizando elementos que possam subsidiar políticas e diretrizes voltadas ao fortalecimento e à permanência qualificada dos estágios supervisionados no cenário educacional contemporâneo.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. Formas do tempo e de cronotopo no romance. *In*: BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, [1937-1938] 2010b.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2009.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição-. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 552-568, 01 dez. 2017.
- GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- ISRAEL, Carolina Batista. Gastos públicos com a contratação de plataformas educacionais (Edtechs) – Paraná, março de 2025. Disponível em: <https://laboratorios.ufpr.br/tecnosferalab/plataformizacao-do-ensino-parana/>.
- LUNARDELLI, Mariangela Garcia. **Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai**. Curitiba: Appris, 2020.
- LUZ, Débora Lauane; ZAQUI, Juliana Pereira; FARIAS, Adriana Medeiros. O mercado de plataformas educacionais do governo do Estado do Paraná. **Revista Amazônica**, v. 10, n. 2, 2025. e-ISSN 2527-0141.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luis Paulo. **Por uma linguística interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Vozes, Petrópolis, 3. Ed, p. 181, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

UNIOESTE. **Carta de abril – Sobre os estágios nas licenciaturas da UNIOESTE**. Marechal Cândido Rondon: Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino (NUFOPE), 4 abr. 2023.

MULHERES NEGRAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EPT EM UM INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL¹

Natália dos Santos Peres²

Michele Fagundes da Silva³

Liliana Soares Ferreira⁴

Resumo: Este trabalho analisa os sentidos sobre a ausência de mulheres negras no trabalho pedagógico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de um Instituto Federal (IF) do Rio Grande do Sul (RS). Para isso, problematizou-se: *Ao analisar um Instituto Federal do RS, quais sentidos se evidenciam acerca da ausência de mulheres negras no trabalho pedagógico da EPT?* Metodologicamente, optou-se pela Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS), fundamento teórico-metodológico centrado nos discursos, que, ao serem produzidos, analisados e sistematizados, expressam sentidos de forma dialética por meio da linguagem. Como instrumentos de pesquisa, realizou-se revisão de literatura sobre trabalho pedagógico, mulheres negras e EPT e análise documental da autodeclaração das professoras do IF. A partir da pesquisa, a ausência de professoras negras na EPT evidenciou-se, visto que há disparidade no acesso e permanência ao longo do percurso educativo até a chegada em um concurso público. Ainda, é uma temática negligenciada em estudos que relacionam gênero e raça. Percebeu-se, portanto, que a) a menor quantidade de professores na EPT é de mulheres negras; b) gênero e raça são atreladas como forma de opressão e; c) é necessário mais políticas públicas que garantam a permanência de mulheres negras nesses espaços.

Palavras-chave: Mulheres negras; trabalho pedagógico; Educação Profissional e Tecnológica.

-
- 1 Trabalho apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).
 - 2 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: peresnatalia755@gmail.com
 - 3 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: michele.fagundes@acad.ufsm.br
 - 4 Professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: anailferreira@yahoo.com.br

BLACK WOMEN IN EPT EDUCATIONAL WORK AT A FEDERAL INSTITUTE IN RIO GRANDE DO SUL

Abstract: This study analyzes the meanings behind the absence of black women in the pedagogical work of Professional and Technological Education (EPT) at a Federal Institute (IF) in Rio Grande do Sul (RS). It investigates the question: When analyzing a Federal Institute in RS, what meanings emerge regarding the absence of black women in the pedagogical work of EPT? Methodologically, opt for the Analysis of Meaning Movements (AMS), a theoretical-methodological foundation that focuses on discourses, which, when produced, analyzed, and systematized, express meanings dialectically through language. The study combines a literature review on pedagogical work, black women, and EPT with documentary analysis of teachers' self-declarations. Based on the research, the absence of black female teachers in EPT was evident, given that there is disparity in access and permanence throughout the educational path of black women until they reach a public competitive examination. Furthermore, this is a neglected topic in studies that relate gender and race. It was therefore noted that a) the smallest number of teachers in EPT are black women; b) gender and race are linked as a form of oppression; and c) more public policies are needed to ensure the permanence of black women in these spaces.

Keywords: Black women; pedagogical work; Professional and Technological Education.

Introdução

A formação do Brasil foi pautada por invisibilização da força de trabalho negra, sobretudo das mulheres, desde o período de escravização, no qual “Os serviços mais duros, as tarefas mais infamantes, cabiam ao negro, e foi sobre os ombros do negro escravo - sobre o seu esforço nunca reconhecido nem apreciado no seu justo valor - que se construiu a sociedade brasileira” (Carneiro; 2005, p. 8). As mulheres negras, exploradas tanto no trabalho produtivo, quanto reprodutivo, desde a colonização do Brasil, ocupam papel central para a acumulação do capital no modo de produção capitalista: extensas jornadas de trabalho, baixa remuneração, empregos subalternos, condições de trabalho precárias, trabalho doméstico, além das manifestações mais diversas do preconceito racial.

Sob este viés, o trabalho pedagógico é compreendido como o trabalho realizado por professores, com base em (2025, p.3), “Entende-se

que, por suas características, por visar à produção do conhecimento, por ser autoral ou não por restringir-se à reprodução de modelos determinados ou não, configura-se em trabalho pedagógico”. As mulheres negras, neste contexto, passam por dificuldades como em qualquer outra esfera de trabalho - discrepância nas condições de acesso e permanência, falta da garantia de vagas em concursos públicos de professores, currículos que não abordam as relações de raça e gênero na Educação, entre outras. Apesar disso, a luta pela apropriação de espaços como o da escola é cotidiana e batalhada por mulheres negras, em busca de equidade nas condições de trabalho.

Então, objetiva-se neste artigo analisar os sentidos sobre a ausência de mulheres negras no trabalho pedagógico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de um Instituto Federal (IF) do Rio Grande do Sul (RS), tendo em vista características histórico-sociais que perpassam a vida de mulheres negras. Para tal, elaborou-se a seguinte problematização: *Ao analisar um Instituto Federal do RS, quais sentidos se evidenciam acerca da ausência de mulheres negras no trabalho pedagógico da EPT?* Metodologicamente, amparou-se na Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS), que se centra na análise de discursos produzidos e reproduzidos na realidade concreta, levando em consideração as características históricas, sociais e culturais da sociedade. Os discursos não são retirados de seu período histórico, ao contrário, são analisados junto dele e do olhar dos/as pesquisadores/as. Então, são elaborados sentidos que se movimentam, podendo se tornar significados caso se estabilizem como resultado de debate e discussão.

O presente trabalho está dividido em 4 seções, quais sejam: “Mulheres negras e Educação: um resgate histórico”, que traça o papel da mulher negra na formação do Brasil, sobretudo na esfera educacional; “A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o IFRS”, relatando e analisando o surgimento da rede de EPT, bem como a inserção do IFRS neste cenário; “Análise de um instituto federal do Rio Grande do Sul: e as mulheres negras na EPT?”, que aborda os resultados e discussões da pesquisa, relacionando as questões de raça e gênero com o quadro de professores/as da instituição e; por fim, “Considerações finais”, indicando uma a síntese deste estudo.

Análise dos movimentos de sentidos

O fundamento teórico-metodológico da Análise dos Movimentos de Sentidos, basilar para esta investigação, parte do Materialismo Histórico-Dialético e centra-se em analisar os discursos, sejam eles falados, escritos ou registrados, em suas aproximações e distanciamentos, ou seja, em seus movimentos. Nesse sentido, a AMS

[...] produz e analisa os dados, apresenta a historicidade e as contradições da realidade, conforme se configura a sociedade capitalista. Dito com outras palavras, põem-se em relevo os sentidos produzidos nos trabalhos analisados, destacando-se o movimento encontrado em cada sentido [...] (Braido et al, 2023, p. 12).

A AMS estipula três momentos síncrise, análise e sistematização, que serão sintetizados, conforme explicita XXXXX (2025). A primeira etapa serve para estruturar tudo o que já se sabe, estabelecendo a problematização e os materiais para a pesquisa, sempre levando em consideração aspectos políticos, sociais, econômicos, etc. que estão presentes na concretude; neste caso, elaborou-se a problematização que orientou o estudo e estabeleceu-se, como instrumentos de pesquisa, a revisão bibliográfica previamente selecionada sobre mulheres negras no trabalho, Educação Profissional e Tecnológica e trabalho pedagógico, além da análise documental da autodeclaração das professoras do Instituto Federal do Rio Grande do Sul disponível com acesso público através da Plataforma GOV360¹. Como filtros de pesquisa na Plataforma, buscou-se pelos dados de pessoal, na função de “força de trabalho e estagiários”, selecionando o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha como “Órgão/Entidade”, preta ou parda como “Cor ou raça”, feminino como “Gênero”, com vínculo em “Tipo de Vínculo” e docente como “Carreira do Órgão”.

A segunda etapa, ainda conforme XXXXXXX (2025), implica efetivamente no papel dos pesquisadores: a análise. Para tal, é necessário compreender que os sujeitos dos discursos são constituídos socialmente, ou seja, estão imersos em uma realidade com diversas mediações que o atravessam, sempre em movimento. Nesse sentido, realizá-la de maneira dialética implica observar as contradições, mediações e a totalidade que influenciam o discurso, nunca o deslocando de suas condições históricas, sociais e econômicas. Para esta pesquisa, a análise concentrou-se não apenas

1 Sítio desenvolvido pelo Governo Federal que armazena dados relacionados à administração pública, como por exemplo, os dados analisados neste estudo. Disponível em: <https://gov360.gestao.gov.br/pages/pessoal/>. Acesso em: 25 fev. 2026.

nos dados quantitativos do quadro de professores/as do IFRS, mas no que estes representam, inseridos em uma totalidade.

Por fim, a terceira etapa trata-se da síntese dos processos anteriores. Partiu-se da observação do fenômeno, da análise de suas determinações, para que, então, sob o viés do/a pesquisador/a, elabore-se as conclusões do estudo. Este artigo sistematiza, em acordo com a problematização elaborada, os sentidos elaborados sobre a presença/ausência das mulheres negras no trabalho pedagógico da EPT, tendo como *lócus* de pesquisa o IFRS, sob o olhar das pesquisadoras.

Mulheres negras e educação: um resgate histórico

A história do Brasil foi marcada pelas vivências de mulheres negras, mesmo que estas não sejam devidamente reconhecidas em narrativas oficiais. Desde o período colonial, mulheres negras estiveram no centro do desenvolvimento econômico, sendo exploradas através do trabalho escravizado. Conforme Davis (2016, p. 17), “O sistema escravista definia o povo negro como propriedade. Já que as mulheres eram vistas, não menos do que os homens, como unidades de trabalho lucrativas, para os proprietários de escravos elas poderiam ser desprovidas de gênero”.

O período de escravização, datado entre os séculos XVI e XIX no Brasil, transformou pessoas negras em mercadorias, ou seja, sua força de trabalho era a principal ferramenta para a economia da época. Nesse âmbito, o acesso total de todos/as os negros/as à Educação não era uma possibilidade, sobretudo para os/as escravizados/as, que compunham a maioria da população. Por meio de políticas públicas como as Leis Provinciais, que tiveram seu ápice durante o período regencial (1831-1840), mas que perpetuaram até a Proclamação da República (1889), a inserção de pessoas negras, fossem escravizadas ou não, era proibida na Educação formal.

Dessa maneira, a Educação da população negra ocorria em ambiente informal, a partir de grupos ou organizações. Com a abolição formal da escravização (1888), pessoas negras passaram a ter “liberdade”, o que não significou acesso a direitos como os garantidos aos demais cidadãos. A população negra foi abandonada às margens de um novo modo de produção, sem capital, terras, moradia e educação. Como consequência,

O enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos

de escravidão. Como escravas, essas mulheres tinham todos os outros aspectos de sua existência ofuscados pelo trabalho compulsório. Aparentemente, portanto, o ponto de partida de qualquer exploração da vida das mulheres negras na escravidão seria uma avaliação de seu papel como trabalhadoras (Davis, 2016, p.17).

Inseridas no capitalismo, as mulheres negras foram relegadas a ocupar cargos de menor prestígio na sociedade, recebendo os menores salários e com direitos trabalhistas cerceados.

Nessa dinâmica, a precarização é constitutiva do capitalismo dependente e periférico ao racializar a força de trabalho feminina e esse movimento é a regra que atinge todo o conjunto da classe trabalhadora, é elemento que se constitui como um dos eixos estruturantes das relações sociais capitalistas. O mercado de trabalho permanece sendo sexista e racista, uma vez que a força de trabalho de mulheres negras está concentrada no trabalho doméstico e de serviços (Santana, 2025, p. 16).

A inserção de mulheres no trabalho pedagógico da Educação formal, iniciada no século XIX, tornou o magistério uma das primeiras profissões feminilizadas, ou seja, com aumento quantitativo de mulheres. Esse movimento decorreu a partir de estereótipos sociais, considerando-as “vacionadas” para exercer tal tarefa. “O destaque à vocação das mulheres para o trabalho com a educação ocorre no momento em que lecionar se torna uma extensão do trabalho doméstico”.

Há, neste momento histórico, uma lacuna: mulheres negras não faziam parte desta classe que, mesmo oprimida, adentrava o trabalho pedagógico da Educação formal. Enquanto as mulheres não-negras conquistavam seus primeiros espaços, até o final do século XIX, mulheres negras eram escravizadas. Sua ascensão nestes espaços ocorreu de forma ainda mais lenta e com diversos atravessamentos, já que, na transição do modo de produção, além do trabalho braçal realizado por mulheres negras, “[...] o capitalismo se sustenta não apenas na exploração direta do trabalho produtivo, mas também na apropriação gratuita do trabalho reprodutivo das mulheres” (Lima et al., 2025, p.2).

Mesmo após a ampliação das políticas educacionais ao longo do século XX, a presença de mulheres negras no trabalho pedagógico permaneceu irrisória, evidenciando que o acesso dependia de fatores históricos, econômicos e sociais que já estavam estruturados na sociedade. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, essas desigualdades assumiram contornos ainda mais complexos, visto que a base era formar a classe trabalhadora, ou seja, voltada ao trabalho técnico e ao desenvolvimento

econômico, orientada por uma lógica reprodutivista e meritocrática. Embora a EPT tenha passado por democratização do acesso ao ensino, mulheres negras seguiram cerceadas, dificultando inclusão no professorado. Ao longo da historicidade, na EPT, “A escola [...], muitas vezes, [...] não confere a essas mulheres, com base num conjunto de representações que relacionam raça, classe e gênero, o lugar de sujeitas de direitos, produtoras de conhecimentos” (Silva; Fernandes, 2023, p. 2). Como consequência, elas são apagadas da historicidade da EPT, tornando-se um espaço marcado pela discriminação da mulher negra como profissional.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o IFRS

Criada para suprir as demandas vinculadas ao processo de formação para o trabalho, a Educação Profissional e Tecnológica é datada formalmente a partir de 1909, com a criação de dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices pelo Presidente da República da época, Nilo Peçanha. O principal objetivo se concentrava em formar as classes mais baixas para o trabalho nas indústrias que estavam em ascensão. Mais tarde, a EPT transformou-se gradualmente, alterando as antigas Escolas de Aprendizes e Artífices para Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). O grande marco para a difusão e diversificação da Educação Profissional e Tecnológica ocorreu em decorrência do Plano de Expansão da Rede Federal, criado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Lei nº. 11.195, de 18 de novembro de 2005, que tinha como principal objetivo a implementação e distribuição espacial da EPT, ampliando o acesso da mesma por todo país (Brasil, 2018).

O plano, dividido em 3 fases, foi responsável por um aumento considerável de instituições federais. Na primeira fase, ocorrida entre os anos de 2005 a 2007, o projeto “[...]previu a criação de 5 (cinco) escolas técnicas federais e de 4 (quatro) escolas agrotécnicas federais, bem como a implantação de 33 novas unidades de ensino descentralizadas” (Brasil, 2018, s.p.). Já a segunda fase do Plano, iniciada em 2007, estabeleceu a meta de criação de mais de 150 instituições federais de EPT em quatro anos. As instituições foram distribuídas por 150 municípios escolhidos pelo MEC. Nesse ínterim, em 2008, a partir da Lei nº. 11.892, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi regulamentada, estabelecendo que faziam parte da Rede:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012)

V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012) (Brasil, 2008, s.p.).

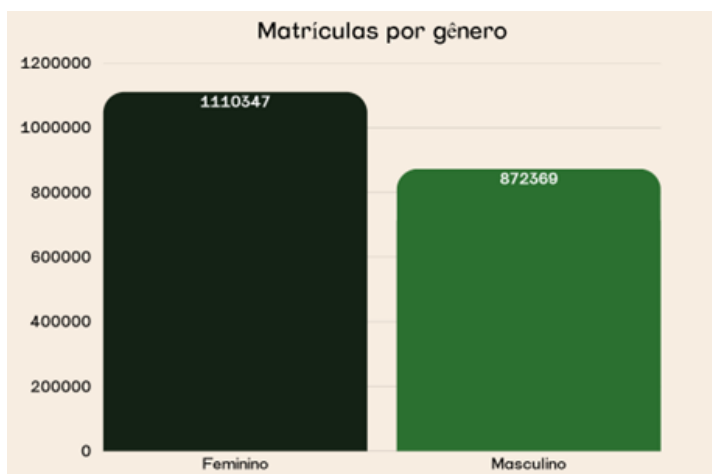
Por fim, a terceira fase, iniciada em 2011, novamente estabeleceu uma meta, dessa vez, de 208 novas instituições até 2014, democratizando o acesso a cursos para a melhoria da qualidade de vida da população (Brasil, 2018). Como resultado do Plano, a EPT partiu de 144 unidades em 2006 para 659 unidades em 2018. No ano de 2025, conforme a Plataforma Nilo Peçanha, a Rede Federal era composta por 686 unidades e tinha quase 2 milhões de matrículas distribuídas em mais de 10 mil cursos.

Nesse contexto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) foi criado com a promulgação da Lei nº. 11.892, no ano de 2008, uma autarquia federal com vínculo direto com o MEC (IFRS, 2024). Mantendo “[...]autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar” (IFRS, 2024, s.p.), o IFRS conta com 17 *campi*, 371 cursos e mais de 600 mil alunos matriculados (Nilo Peçanha, 2024). Na próxima seção, será apresentada a análise sobre a inserção de mulheres negras no IFRS.

Análise de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul: e as mulheres negras na EPT?

O IFRS, conhecido por ser o maior Instituto Federal da região Sul do Brasil, possui significativa quantidade de estudantes, além de um quadro de professores extenso, mas que evidenciam contradições significativas entre distribuição de vagas. Enquanto no âmbito estudantil as matrículas do gênero feminino se sobressaem e a presença de pessoas negras é majoritária, na estrutura profissional da Instituição essa diversidade não se reproduz. Tal fator explicita dois fenômenos: a dificuldade de ascensão das mulheres e a falta de pessoas negras em cargos públicos, sobretudo de prestígio. Os gráficos 1 e 2 caracterizam as matrículas em relação ao gênero e à raça, respectivamente.

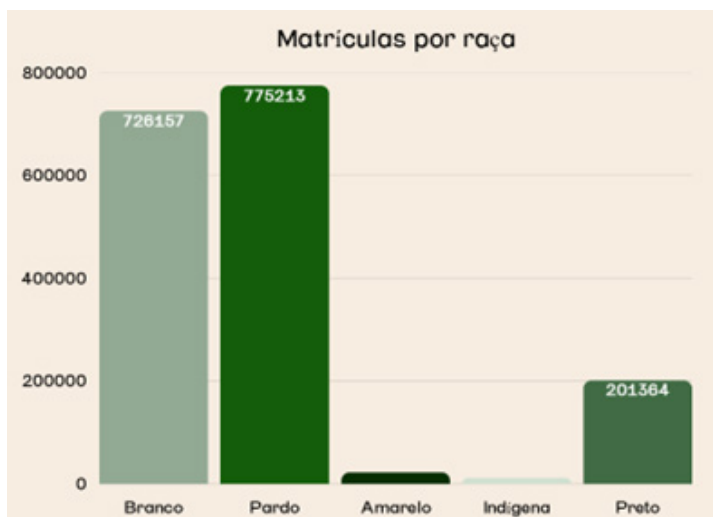
Gráfico 1 - Matrículas IFRS por gênero.



Fonte: Elaborado pelas autoras, adaptado da Plataforma Nilo Peçanha (2025).¹

O gráfico descreve uma maior quantidade de público feminino no total de matrículas. Quando analisadas essas quantidades relativamente à raça, observa-se:

Gráfico 2 - Matrículas IFRS por raça.



Fonte: Elaborado pelas autoras, adaptado da Plataforma Nilo Peçanha (2025).²

1 Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em 2 set. 2025.

2 Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em 2 set. 2025.

Conforme a plataforma GOV360º (2026), entre os 2.200 professores efetivos do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 1.113 são mulheres, porém apenas 118 destas são negras, revelando uma sub-representação expressiva desse grupo no trabalho pedagógico da Instituição. Esse descompasso entre democratização do acesso ao ensino na esfera estudantil e a permanência da desigualdade no trabalho pedagógico não constitui uma particularidade do IFRS, mas reflete a estrutura da Educação brasileira.

Embora a população negra seja mais da metade dos brasileiros, conforme o Censo (2022), a sua presença no trabalho pedagógico da Educação Profissional e Tecnológica segue significativamente inferior em relação a não-negros. Na sociedade capitalista, o fenômeno analisado torna-se uma estratégia de ordem, ou seja, o racismo estrutural, como aponta Lélia Gonzalez (2016), opera como um mecanismo de organização social e econômica, definindo, por meio de hierarquizações, as oportunidades de acesso ao trabalho, ao prestígio e ao *status* de autoridade intelectual.

Nesse sentido, o sistema educacional não se apresenta como neutro, mas atravessado pelas mesmas relações históricas de exploração, desde o período de escravização até os tempos do capitalismo,

A educação e sua análise, então, devem ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social. Ela manifesta essa totalidade, ao mesmo tempo que participa na sua produção. Tal manifestação se dá na própria estruturação capitalista dessa totalidade. A educação então não reproduz as relações de classe, mas estas se fazem presentes na educação, articulando-a com a totalidade (Cury, 1983, p. 14).

Dessa maneira, a invisibilização de mulheres negras como professoras da EPT torna-se um dos “sintomas” dessa reprodução: partiu-se de uma sociedade, construída em decorrência da exploração de corpos negros sob um sistema escravista, para o modo de produção capitalista que, almejando a acumulação de capital, perpetuou a inferiorização de pessoas negras, subjugando-as a trabalhos desvalorizados.

Cabe destacar que classe, raça e gênero estabelecem relações intrinsecamente indissociáveis e que reverberam na sociedade nas mais diversas formas. Como destacou Davis (1997), na 1ª Jornada Cultural Lélia Gonzalez:

Claro que classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma

que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mutuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras (Davis, 1997, s.p).

Assim, é possível afirmar que a presença majoritária de estudantes do gênero feminino e negros não implica na transformação das estruturas institucionais, visto que o trabalho pedagógico, sobretudo da rede federal - associada a posições de estabilidade, prestígio e produção do conhecimento legitimado socialmente - segue segregado e orientado por ideologias excludentes. A persistente falta de representação de mulheres negras no trabalho pedagógico do IFRS demonstra, como recorte representativo de um todo, que as desigualdades raciais e de gênero operam como mecanismos de seleção, reproduzindo no interior da educação pública federal as dinâmicas históricas vinculadas ao desenvolvimento do capital e à lógica de hierarquização da sociedade brasileira.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a presença expressivamente reduzida de professoras negras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) não constitui um fenômeno isolado ou circunstancial, ao contrário, integra um processo histórico de desigualdades estruturais que atravessam a formação social e econômica do Brasil. Desde o período colonial, o trabalho das mulheres negras foi associado à exploração, à desvalorização social e à invisibilização de seus conhecimentos, configurando uma lógica histórica que, sob novas formas, persiste na sociedade capitalista e nas relações contemporâneas de trabalho, inclusive na Educação.

Ao investigar o trabalho pedagógico da instituição, evidenciou-se que as relações raciais e de gênero continuam sendo mecanismos de seleção, permanência e reconhecimento profissional. Ainda que a educação pública, sobretudo em âmbito federal, seja vinculada a ideais de democratização do acesso e promoção de igualdade e equidade social, os dados produzidos e analisados durante o estudo, expressam que tais princípios ainda não se concretizaram de forma homogênea em determinados grupos sociais (determinados a partir de raça, classe e gênero), que seguem segmentados e apartados dessa realidade.

A presença de mulheres negras ser, no trabalho pedagógico do IFRS, a menor nos indicadores, revela que o espaço acadêmico permanece atravessado por desigualdades que limitam o acesso a posições de prestígio, sobretudo intelectual. Compreendeu-se, ainda, tem em vista os dados elaborados na pesquisa, que da mesma maneira como no contexto social brasileiro, as mulheres negras seguem enfrentando obstáculos educacionais e profissionais quando comparado a mulheres não negras, mesmo com o aumento gradual do acesso ao Ensino Superior, demonstrando que, em alguns aspectos, a equidade racial e de gênero demandam maior esforço de políticas públicas para ser alcançada. A sub-representação de mulheres negras professoras no IFRS não apenas reflete desigualdades externas à instituição, mas é exemplo prático de como o racismo e o sexismo operam em instituições de ensino.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender que o trabalho pedagógico não é neutro, tampouco desvinculado das relações de produção e consequentemente de poder que constituem a sociedade capitalista. A ausência de professoras negras impacta diretamente na pluralidade epistemológica, na representatividade institucional e na produção do conhecimento, uma vez que restringe o acesso a experiências, perspectivas, saberes e ciência produzida por grupos historicamente marginalizados.

Por fim, cabe salientar que discutir sobre a presença - e sobretudo, sobre a ausência - de mulheres negras no trabalho pedagógico da Educação Profissional e Tecnológica, significa problematizar o próprio projeto de educação pública que se pretende democrático, mas que não possui ações efetivas voltadas para a equidade racial e de gênero visando superar as barreiras historicamente impostas. A transformação desse cenário, portanto, não está apenas no aumento quantitativo de mulheres negras na composição do trabalho pedagógico, mas em mudanças na estrutura da Educação, pluralizando epistemologias e implantando reformas institucionais capazes de reconhecer as mulheres negras como produtoras de conhecimento, protagonistas da Educação e como fundamentais na construção de um ensino socialmente referenciado e comprometido com a justiça social.

Referências

BRAIDO, Luiza da Silva; ANDRIGHETTO, Marcos José; DRESSLER, Marlize; SIQUEIRA, Silvia de; SILVEIRA, Rozieli Bovolini;

FERREIRA, Liliana Soares. Análise dos Movimentos de Sentidos na pesquisa em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280087, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280087>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/al/h8Ttr5DRdqZpCqnqQZsjz5r/?lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. Governo Federal. **Plataforma Gov360º – Pessoal**. 2026. Disponível em: <https://gov360.gestao.gov.br/pages/pessoal/>. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2022**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Governo Federal. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 2 set. 2025.

CARNEIRO, Edison. **Antologia do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1983.

DAVIS, Angela. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia**. Entrevista concedida na 1ª Jornada Cultural Lélia Gonzalez, Maranhão, 1997. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>. Acesso em: 25 fev. 2026.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DA SILVA, Jose Wellington; FERNANDES, Natal Lânia Roque.

Mulheres negras na educação profissional e tecnológica: um olhar sobre a produção científica. **Devir Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e-612, 2023. DOI: 10.30905/rde.v7i1.612. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/612>. Acesso em: 2 set. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **História do IFRS**. Bento Gonçalves: 2024. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/>. Acesso em: 2 set. 2025.

LIMA, Janiely da Silva; ARAÚJO, Ingrid Vitória da Silva; SILVA, Josileide Borges da; LEITE, Maria Ivanilda Henrique Dias; MARINHO, Penelope Juliana Gomes; GOES, Gyselli dos Santos. **Mulheres negras na dupla jornada de trabalho: um desafio de gênero, raça e classe**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 18., 2025. Anais [...]. Brasília, DF: CFESS, 2025. Disponível em: https://cfess.org.br/cbas2025-assets/pdf/625-1281707_13_08_2025_13-53-41_3438_v4.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

SANTANA, Lucinete Rodrigues de. Nós, trabalhadoras negras: ontem escravizadas; hoje domésticas e terceirizadas, coincidência? **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 148, n. 3, e-6628469, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/wjRnNZDcHFnsFZCv7nh9kHH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2026.

ANÁLISE DOS SENTIDOS EM PESQUISAS SOBRE A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO RIO GRANDE DO SUL

Michele Fagundes da Silva¹

Natália dos Santos Peres²

Liliana Soares Ferreira³

Resumo: O presente estudo integra o projeto “Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul: trajetórias, historicidades e desafios” e objetiva analisar os sentidos atribuídos à Inteligência Artificial (IA) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Rio Grande do Sul. Buscou-se responder à seguinte questão: *quais sentidos se evidenciam, entre 2015 e 2025, sobre a Inteligência Artificial na EPT em teses e dissertações da CAPES, realizadas em programas de Pós-graduação no Rio Grande do Sul?*. Aplicou-se a Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS), fundamento teórico-metodológico de base dialética e com centralidade no discurso. Como instrumentos da pesquisa aconteceu revisão de literatura relacionada à temática e análise documental dos trabalhos encontrados no Catálogo da CAPES. A partir da pesquisa, constatou-se que os sentidos produzidos sobre IA na EPT revelam um debate ainda em processo de constituição, marcado por escassez de produções, fragilidade de referenciais teóricos e indefinições quanto à regulamentação e aos princípios éticos de sua aplicação, mas com impactante transformação nos processos educativos profissionais e tecnológicos e potencial recurso pedagógico. Tal cenário aponta para necessidade de aprofundamento crítico, incentivo à pesquisa e à formulação de normativas que orientem a sua inserção nos espaços acadêmicos e de trabalho.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Educação Profissional e Tecnológica; Mundo do Trabalho; Rio Grande do Sul.

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Restinga Sêca, Rio Grande do Sul - BR. E-mail: michele.fagundes@acad.ufsm.br

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul - BR. E-mail: peresnatalia755@gmail.com

3 Professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul - BR. E-mail: anailiferreira@yahoo.com.br

ANALYSIS OF MEANINGS IN RESEARCH ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN RIO GRANDE DO SUL

Abstract: This study is part of the project “Professional and Technological Education in Rio Grande do Sul: trajectories, historicities and challenges” and aims to analyze the meanings attributed to Artificial Intelligence (AI) in Professional and Technological Education (PTE) in Rio Grande do Sul. It sought to answer the following question: what meanings are evident, between 2015 and 2025, regarding Artificial Intelligence in PTE in theses and dissertations from CAPES, carried out in postgraduate programs in Rio Grande do Sul? The Analysis of Meaning Movements (AMS), a theoretical-methodological foundation based on dialectics and centered on discourse, was applied. As research instruments, a literature review related to the theme and a document analysis of the works found in the CAPES Catalog were carried out. From the research, it was found that the meanings produced about AI in Vocational and Technological Education reveal a debate still in the process of constitution, marked by a scarcity of productions, fragility of theoretical references and uncertainties regarding the regulation and ethical principles of its application, but with an impactful transformation in professional and technological educational processes and potential pedagogical resource. This scenario points to the need for critical deepening, encouragement of research and the formulation of regulations that guide its insertion in academic and work spaces.

Keywords: Artificial Intelligence; Vocational and Technological Education; World of Work; Rio Grande do Sul.

Introdução

A acentuação no processo tecnológico na sociedade capitalista reconfigura os modos de produção e, logo, a organização do trabalho. Nesse contexto, a mais recente modificação diz respeito à incorporação da Inteligência Artificial (IA), pois esta ocupa lugar fundamental na automação e mediação tecnológica, incidindo diretamente no mundo do trabalho. Essa alteração faz com que cresçam os debates no ambiente educacional, em particular na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cuja finalidade, segundo o artigo 39, da Lei de Diretrizes e Bases é “[...] no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Brasil, 2008) ”.

Esse cenário é ampliado a partir da última década com a IA Generativa, “Subcampo da IA focado na criação de conteúdo novo e original, como textos, imagens, músicas e códigos (Silva e Silveira, 2025)”, que introduziu dinâmicas na produção do conhecimento. Contudo, sua rápida expansão contrasta com o início e a falta de debates sistematizados acerca de seus fundamentos éticos, aplicações, implicações e regulamentação educacional. No âmbito da EPT, esses questionamentos tornam-se centrais, haja vista que envolvem processos educativos de estudantes para o mundo trabalho em um contexto tecnológico e de reestruturação produtiva.

Assim sendo, essa pesquisa tem como objetivo analisar os sentidos atribuídos à Inteligência Artificial (IA) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Rio Grande do Sul, tendo por base produções acadêmicas, teses e dissertações, no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos últimos 10 anos (2015/2025). Partiu-se da seguinte questão: *quais sentidos se evidenciam, entre 2015 e 2025, sobre a Inteligência Artificial na EPT em teses e dissertações registradas na CAPES realizadas em programas de Pós-graduação no Rio Grande do Sul?*

Para tanto, optou-se metodologicamente pela Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS), fundamento teórico-metodológico desenvolvido no âmbito do Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Educação e Políticas Públicas/UFSM. A centralidade deste fundamento são os discursos, com intuito de, ao analisá-los, elaborar sentidos sobre o fundamento em estudo, porque “[...]esse fundamento teórico-metodológico de estudo e pesquisa em Educação produz e analisa os dados, apresenta a historicidade e as contradições da realidade[...]” (Braido, et al, 2023).

O texto a seguir se organiza em quatro momentos: a) Análise dos Movimentos de Sentidos, o fundamento da pesquisa; b) A Inteligência Artificial no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, expondo conceitos e relações; c) Análise e Discussão dos dados e descobertas da pesquisa; e d) Considerações Finais, sistematização do estudo.

Análise dos movimentos de sentidos

Tratando-se de uma pesquisa em Educação, que não tem por objetivo estabelecer conceitos estagnados, optou-se pelo fundamento teórico-metodológico Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS), desenvolvido nos estudos e pesquisas da Dra. Liliana Soares Ferreira e do

Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas/UFSM.

Trata-se de um fundamento para pesquisa em Educação, cuja centralidade reside nos discursos, pois estes, compreendidos dentro de uma totalidade, expressam sentidos que se movimentam e se desenvolvem e, ao longo da pesquisa, após analisados, são expressados pelos pesquisadores no processo de escrita. Denota perspectiva crítica, compreendida especialmente de acordo com os seguintes pontos: “[...] 1) a área da Educação como contexto; 2) o conceito de trabalho; 3) as categorias do Materialismo Histórico Dialético e 4) as noções de sujeito e de discurso [...]” (Ferreira, 2025, p. 51).

A Análise dos Movimentos de Sentidos adere à dialética e delinea-se por procedimentos interdependentes, organizados em três momentos: síncrese - questões *a priori*, análise - estudos detalhados e sistematização - elaboração de sentidos. Segundo Ferreira, a pesquisa com a AMS objetiva “Analisar os sentidos (produzidos pelos sujeitos, em seus contextos de produção), em seus movimentos intra e interpessoais, indicam as posições no social e suas interpretações dos fenômenos” (Ferreira, 2025, p. 97).

Como técnicas de produção de dados, realizou-se revisão de literatura sobre “Educação Profissional e Tecnológica” e “Inteligência Artificial”. Concomitantemente, ocorreu a análise documental dos trabalhos encontrados no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que atendeu a alguns critérios, sendo eles: estar dentro da temática, estar no período de 2015 a 2025¹, ter disponibilidade de acesso. Após, com a AMS, houve o cotejamento dos dados com base no referencial teórico e sistematização com o propósito de evidenciar os sentidos elaborados, ora sob forma de argumentos.

A Inteligência Artificial no contexto da Educação Profissional e Tecnológica

Compreende-se Educação Profissional e Tecnológica, conforme a legislação brasileira, uma modalidade educacional relacionada às dimensões

1 O recorte temporal de dez anos foi estabelecido como estratégia metodológica de delimitação da pesquisa, visando assegurar a viabilidade das análises do corpus investigado. Ademais, o período compreende uma fase de intensificação das transformações educacionais impulsionadas pela Inteligência Artificial.

do trabalho, da ciência e da tecnologia (Brasil, 2008). Essa definição indica que sua finalidade não é apenas para um ensino técnico. Otranto e Boanafina (2024) explicam que o termo supera uma visão tecnicista

[...] representa a superação da formação profissional orientada pela aplicação, geralmente empírica, de técnicas produtivas, para assumir uma visão mais ampla de educação para o trabalho, com base científica, cultural e tecnológica, alinhada às mudanças dos sistemas produtivos e sociais (Otranto, Boanafina, 2024, p. 122).

Pensando nesta integração entre as bases constituintes da EPT, surge a questão: qual processo educativo está se aplicando e para qual finalidade? Visualiza-se como um dos objetivos a preparação integral para o mundo do trabalho, entendido, segundo Scapin (2024)

[...] como uma totalidade histórica que organiza e produz a atividade humana do trabalho; um todo em movimento, dinâmica em contradição, que estrutura o agir humano - social e coletivamente objetiva e subjetivamente - a fim de elaborar os meios e os produtos necessários à existência e reprodução social, cultural, política e ideológica das sociedades em seus diferentes modos de produção material (Scapin, 2024, p. 269).

O mesmo autor explica que este conceito orienta o desenvolvimento e organização do trabalho pedagógico nesta modalidade educacional

[...] os desafios do mundo do trabalho orientam, em certa medida, as bases formativas e os objetivos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica, situando-se como referência para a formação das competências profissionais dos estudantes, para a estruturação curricular e dos eixos tecnológicos. São critérios para o planejamento e organização dos cursos, definição do perfil profissional e o emprego dos aparatos/conhecimentos técnicos/tecnológicos (Scapin, 2024, p. 269).

Deste modo, se uma das características necessárias são os conhecimentos tecnológicos, a IA, como uma das principais modalidades educativas do sistema brasileiro de ensino, em ascensão, precisa ser compreendida e analisada neste contexto.

Ao mesmo tempo, a relação Inteligência Artificial e Educação não é uma novidade. Segundo Fischer, Juliani, Bleicher (2025), desde sua criação, a IA acompanha as transformações da Educação:

[...]o desenvolvimento da relação entre IA e educação se inicia há cerca de 75 anos, desde as primeiras máquinas de ensino até a introdução de sistemas de tutoria inteligente e, mais recentemente, com o uso de

IA generativa para personalização do aprendizado (Fischer, Juliani, Bleicher, 2025, p. 9)

Se a IA integra e cerca a Educação, é necessário um entendimento sobre o que é, afinal. Os conceitos desta tecnologia abarcam divergências, como citam Morais et al (2020) “O termo Inteligência Artificial é amplamente aceito e utilizado nos estudos científicos, no entanto não há um consenso sobre a sua definição (Morais, et al, 2020, p. 100)”. Desta maneira, apresentam-se três conceituações que embasam essa pesquisa. Para Morais e Branco, “A inteligência artificial é um campo da ciência da computação voltado ao desenvolvimento de algoritmos e sistemas capazes de realizar tarefas, utilizando grandes bases de dados (Morais e Branco, 2023, p. 2)”. Por sua vez, Fernandes e Graglia (2024) ampliam para

A Inteligência Artificial (IA) é um ramo da ciência da computação que lida com a criação de máquinas inteligentes e tem se tornado mais acessível devido ao crescimento exponencial do poder de processamento, a diminuição do custo de armazenagem e gerenciamento de grandes quantidades de dados, e a capacidade de distribuir o processamento entre clusters melhorando a capacidade da análise e disponibilidade de dados, entre outros avanços tecnológicos (Fernandes, Graglia, 2024, p.136).

E Morais et al (2020) esclarecem:

Uma Inteligência Artificial é uma estrutura composta e articulada por softwares e eventualmente, hardwares, cuja finalidade é auxiliar os seres humanos na tomada de decisão com base na associação de dados históricos e no reconhecimento de padrões (Morais, et al, 2020, p. 107).

Tais compreensões evidenciam o caráter técnico-operacional, mas revelam sua dependência de dados historicamente produzidos e organizados pelos seres humanos. Assim, a IA não pode ser considerada neutra, pois representa uma construção referenciada e atravessada por interesses, escolhas, finalidades e vieses socialmente determinados. Quando articulada à EPT, evidencia a necessidade de regulamentação crítica na aplicação e presença no trabalho pedagógico¹, pois se orientará por uma formação para o mundo do trabalho e os estudantes necessitam compreender criticamente sua inserção social e as transformações tecnológicas.

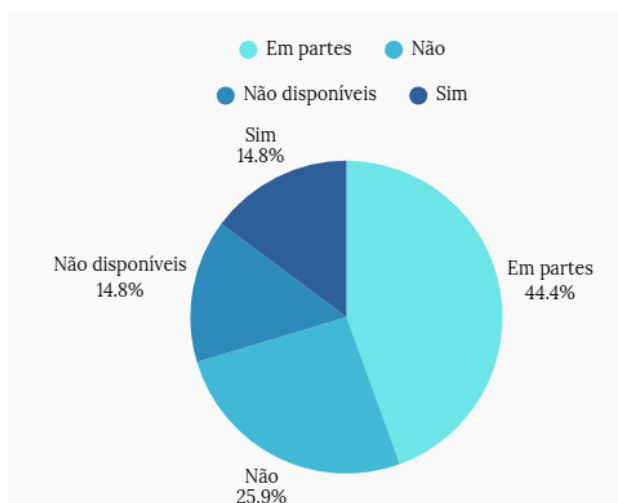
1 Entendido com base nos estudos de Ferreira (2024) como: [...] ação consciente, histórica, intencional, porque é fruto de um projeto pedagógico próprio aliado a um projeto institucional, no caso das (os) professoras (es) na escola, da qual resulta a intervenção humana sobre os demais humanos com vistas à produção do conhecimento (Ferreira, 2024, p. 431).

Compreendendo que a IA já está introduzida no trabalho pedagógico na EPT, essa pesquisa propôs-se a analisar o que está sendo produzido cientificamente pelos pesquisadores, a fim de contribuir para o debate crítico e para suas aplicações nessa modalidade.

Análise e discussões dos dados

Buscou-se no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), produções acadêmicas realizadas em instituições de Ensino Superior localizadas no Rio Grande do Sul, que abordassem a Inteligência Artificial na Educação Profissional e Tecnológica no período de 2015-2025. Inicialmente, com o descritor “Inteligência Artificial na Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul”, evidenciou-se que não há produção contendo exatamente estes termos.

Diante do exposto, procedeu-se à busca com o descritor “Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul”, resultando em 129 produções. Em seguida, com a leitura e avaliação dos títulos restaram 27. Analisou-se os resumos de cada trabalho, considerando que deveriam abordar a temática. Destes, 12 poderiam ser considerados parcialmente, pois não referiam diretamente ao assunto; 7 trabalhos não condiziam com a pesquisa; 4, não estavam disponíveis. Deste modo, apenas 4 produções coincidiam com os critérios pré-estabelecidos, sendo duas dissertações de Mestrado e duas teses de Doutorado. Abaixo, os dados produzidos, expressos em gráfico:



Elaborado pelas autoras (2025).

Expõe-se, a seguir, as produções com seus respectivos autores(as), títulos e ano de publicação. Serão analisadas em ordem alfabética, conforme os sobrenomes dos autores (as), tal como aparecem na seqüência da tabela:

Autor(a)	Título	Ano
Andriuguetto, Marcos José.	SENTIDOS DA DIMENSÃO TECNOLÓGICA E TRABALHO PEDAGÓGICO ENTRE A PSEUDOCONCRETICIDADE E O CONCRETO PENSADO NOS BACHARELADOS EM ADMINISTRAÇÃO DO IFFAR	2024
Mathies, Marcos Dias.	A EXPONENCIALIDADE TECNOLÓGICA E AS NOVAS DEMANDAS DO MUNDO DO TRABALHO: UMA PROPOSTA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	2021
Muinge, Figueiredo Artur.	EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E INDÚSTRIA 4.0 (I.4.0): AGENDAS E TENSÕES A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS CTS	2022
Sotoriva, Daiane.	USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS POR DOCENTES EM CURSOS TÉCNICOS EM CONTABILIDADE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY	2023

Elaborado pelas autoras (2025).

É importante ressaltar que nenhum dos trabalhos encontrados relata que teve como objetivo central a Inteligência Artificial na Educação Profissional e Tecnológica, tanto que, ao observar os títulos, percebe-se que estes termos não constam. Ainda assim, optou-se pela continuidade do estudo, compreendendo que tal ausência constitui um dado relevante da realidade investigada, pois evidencia lacunas na produção acadêmica e sinaliza um movimento incipiente de incorporação do debate na EPT. Nessa perspectiva, a pesquisa não se restringe à presença explícita de determinados termos, mas aos movimentos de sentidos que emergem dos discursos. Deste modo, as análises compreendem as especificidades de cada pesquisa e suas contribuições respeitando o trabalho realizado por cada pesquisador (a).

A primeira produção é a tese de doutorado de Andrighetto (2024), *“Sentidos da Dimensão Tecnológica e Trabalho Pedagógico entre a Pseudoconcreticidade e o Concreto Pensado nos Bacharelados em Administração do IFFAR”*, a qual investiga os sentidos atribuídos à dimensão tecnológica na EPT. Nesta produção, por meio de estudo, aplicando a AMS, de discursos de pessoas que integram esse contexto, o autor evidenciou que o conceito de Tecnologia é seguidamente reduzido a ferramentas, como a Inteligência Artificial e Softwares. Andrighetto argumentou que Tecnologia constitui um conceito mais amplo e não pode ser reduzido à IA. Defendeu a importância de, na EPT, o trabalho pedagógico ser compreendido e composto com base em suas 5 dimensões: histórico-ontológica; pedagógica; política; social e tecnológica.

A dissertação de Mestrado de Mathies (2021), *“A Exponencialidade Tecnológica e as novas demandas do Mundo do Trabalho: Uma proposta à Educação Profissional e Tecnológica”*, analisou as transformações do mundo do trabalho sob o fenômeno da exponencialidade tecnológica e seus impactos na EPT. O pesquisador apresentou a IA como Tecnologia Exponencial e ressaltou haver carência de atualização pedagógica frente ao novo contexto e às demandas produtivas. Sugeriu a integração entre a Administração e a Informática por meio do empreendedorismo digital, argumentando a favor de uma formação que contemple o contexto atual, integrando-se ao trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Por fim, destacou a necessidade de ampliação de pesquisas sobre a temática.

A tese de Doutorado de Muinge (2022), *“Educação Tecnológica e Indústria 4.0 (I.4.0): Agendas e tensões a partir dos pressupostos CTS”*, explorou as demandas formativas requeridas pela Indústria 4.0 e os impactos na agenda dos cursos superiores. Nesse cenário, a IA insere-se na Indústria 4.0 e aparece integrada às transformações produtivas contemporâneas, sendo relacionada ao aumento da velocidade de transmissão de dados e causando impacto no modo de produção. O autor destacou a importância da ampliação de pesquisas e a necessidade de uma educação científica, tecnológica e social, baseada na ética e em princípios emancipatórios.

O último trabalho analisado foi a dissertação de Mestrado de Sotoriva (2023), *“Uso das Tecnologias Assistivas por Docentes em Cursos Técnicos em Contabilidade para o Ensino-Aprendizagem de alunos com deficiência à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky”*, que estudou o uso de Tecnologias Assistivas (TAs) por professores no processo educativo de estudantes com deficiência na EPT, especificamente em cursos técnicos

em Contabilidade. Nessa pesquisa, a IA na EPT foi compreendida como recurso de acessibilidade, vinculada às tecnologias assistivas. A autora evidenciou desafios relacionados à falta de processos educativos para os professores, à limitação de informação, ao acesso de informações sobre os recursos tecnológicos e à insuficiência de conhecimento sobre sua aplicação no trabalho pedagógico.

Em síntese, os discursos analisados evidenciaram que, embora a Inteligência Artificial seja reconhecida como uma das transformações tecnológicas contemporâneas mais significativas, ainda não se encontra no centro dos debates e pesquisas acadêmicas na Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Sul. Esse panorama revelou lacunas teóricas, porque nenhuma das produções expõe o conceito de IA, destacando a necessidade de aprofundamento crítico que a considere dentro da EPT, em suas aplicações neste contexto educacional e nas contínuas demandas provenientes do mundo do trabalho.

Considerações finais

A pesquisa proporcionou conhecer os movimentos de sentidos da Inteligência Artificial inserida na Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Sul, evidenciando avanços e lacunas na produção acadêmica. Constatou-se, no levantamento que, assim como a pesquisa, ainda está em um processo inicial, a necessidade de ampliação e aprofundamento dos estudos. Ademais, as produções destacam a necessidade de maior aprofundamento crítico e reflexivo, especialmente no que diz respeito aos aspectos éticos relativos à aplicação da Inteligência Artificial na Educação Profissional e Tecnológica. Isto porque estão diretamente ligadas às transformações sociais do mundo do trabalho, exigindo seriedade e responsabilidade em sua aplicação neste contexto. O estudo ora sistematizado ainda indicou que o conceito de IA não é esclarecido teoricamente, resultando em lacunas referenciais que interferem no desenvolvimento de análises e pesquisas.

Todavia, constatou-se que a comunidade acadêmica-científica tende a um progresso quanto aos estudos, ainda que persistam fragilidades como, por exemplo, referências centradas na IA na EPT, ausência de debates consolidados acerca de sua aplicação e consolidação no âmbito educacional. Mesmo assim, os trabalhos analisados assumem papel relevante ao sustentarem discussões iniciais sobre a temática, pois, certamente, como

no caso desta pesquisa, servirão de referência para o desenvolvimento de estudos mais aperfeiçoados e aprofundados.

Em suma, por meio da AMS, evidenciaram-se os sentidos elaborados sobre a Inteligência Artificial na Educação Profissional e Tecnológica no RS, quais sejam, sob o ponto de vista das pesquisadoras: a) constitui-se uma temática em desenvolvimento que demanda investigações articuladas à realidade educacional, do trabalho, ciência e tecnologia; b) está em expansão nos debates em espaços acadêmicos; e c) consolidam-se referências teóricas e diretrizes para sua aplicação.

Referências

ANDRIGHETTO, Marcos José. **Sentidos da Dimensão Tecnológica e Trabalho Pedagógico entre a pseudoconcreticidade e o concreto pensado nos bacharelados em Administração do IFFAR**. 2024. 224 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2024.

BRAIDO, Luisa da Silva et al. Análise dos Movimentos de Sentidos na pesquisa em Educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 28, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280087>. Acesso em: 05 de setembro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 de julho de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art3. Acesso em: 01 de setembro de 2025.

FERREIRA, Liliana Soares. **Pesquisa em Educação: a Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS) como fundamento teórico-metodológico**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2025.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico. In: FERREIRA, Liliana Soares et al. (org.). **Glossário sobre trabalho pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2024.

FERNANDES, Erika Ribeiro; GRAGLIA, Marcelo Augusto Vieira. Inteligência Humana e Inteligência Artificial e os desafios dos vieses nos

algoritmos de IA. **RISUS - Journal on Innovation and Sustainability**, São Paulo, v. 15, n.1, p 133-142, fev./mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/2179-3565.2023v15i1p133-142>. Acesso em: 10 de setembro de 2025.

FISCHER, Carlos Eduardo; JULIANI, Douglas; BLEICHER, Sabrina. **Inteligência Artificial na Educação Profissional: 22 ideias e propostas práticas de planejamento de aulas e produção de materiais e avaliações**. E-book. 1. ed. Florianópolis: Editora Arquétipos, 2025.

MATHIES, Marcos Dias. **A exponencialidade tecnológica e as novas demandas do mundo do trabalho: uma proposta à Educação Profissional e Tecnológica**. 2021. 299 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

MORAIS, Diogo Martins Gonçalves et al. O conceito de Inteligência Artificial usado no mercado de softwares, na educação tecnológica e na literatura científica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 2, 2020. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/profept.v4i2.557>. Acesso em: 10 de setembro de 2025.

MORAIS, Flávio Daniel Borges de; BRANCO, Valdec Romero Castelo. **A Inteligência Artificial: conceitos, aplicações e controvérsias**. In: XX Simpósio Internacional de Ciências Integradas da UNAERP - Campus Guarujá, Guarujá, 2023.

MUINGE, Figueiredo Artur. **Educação Profissional e Tecnológica e Indústria 4.0 (I.4.0): agendas e tensões a partir dos pressupostos CTS**. 2022. 161 f. Tese (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Sociedade). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

OTRANTO, Celia Regina; BOANAFINA, Anderson Teixeira. **Educação Profissional e Tecnológica**. In: FERREIRA, Liliana Soares et al. (org.). **Glossário sobre trabalho pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2024.

SCAPIN, Gislei José. **Mundo do Trabalho**. In: FERREIRA, Liliana Soares et al. (org.). **Glossário sobre trabalho pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2024.

SILVA, Jesué Graciliano; SILVEIRA, Samuel João da. **Inteligência Artificial aplicada à engenharia**. Florianópolis: [s.n.], 2025. ISBN 978-65-0159050-9.

SOTORIVA, Daiane. **Uso das tecnologias assistivas por docentes em cursos técnicos em contabilidade para o ensino-aprendizagem de alunos com deficiência à luz da teoria histórico-cultural de VYgotsky.** 2023. 198 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2023.

PERSPECTIVAS PARA UM PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM INTERCULTURAL CRÍTICO DA LÍNGUA INGLESA

Camilla Ortega Flores Gomes¹
Maria Cristina Lima Paniago²

Resumo: A língua inglesa não é neutra e possui um histórico colonialista, imperialista e opressor, que não deve ser ignorado. É com criticidade e reflexão que a apropriação da língua inglesa pode ser significativa para o estudante da educação básica no processo de tornar-se cidadão do mundo e nele intervir. Apropriação não é uma ação desenvolvida de forma passiva, envolve a ressignificação do objeto apropriado, quando “tornada sua”, a língua inglesa ganha uma nova significação, podendo impulsionar o alcance de ideias e proporcionar novas oportunidades a partir do que é desejado pelo estudante em seu contexto. Assim, objetivamos superar a concepção de língua estrangeira como um território linguístico que limita e define a identidade dos falantes, a partir de concepções que impulsionam uma educação crítica, intercultural e inclusiva, somando-se à identidade dos alunos e não as colonizando. A metodologia desenvolvida tem caráter qualitativo e apoiou-se na pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Língua Franca; educação libertadora; decolonialidade.

PERSPECTIVES FOR A CRITICAL INTERCULTURAL TEACHING-LEARNING PROCESS OF ENGLISH

Abstract: The English language is not neutral and has a colonialist, imperialist, and oppressive history that should not be ignored. It is through critical thinking and reflection that the appropriation of English can be meaningful for the basic education student in the process of becoming a citizen of the world

-
- 1 Graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e mestranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade. Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo grande - Mato Grosso do Sul, Brasil. email: camilla_ortega@hotmail.com
 - 2 Graduação em Letras - Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1986), mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande - Mato Grosso do Sul, Brasil. email: cristina@ucdb.br

and intervening in it. Appropriation is not a passive action; it involves the re-signification of the appropriated object. When “made their own”, the English language gains a new meaning, which can boost the reach of ideas and provide new opportunities based on what the student desires in their context. Thus, we aim to overcome the conception of a foreign language as a linguistic territory that limits and defines the identity of speakers, based on conceptions that promote a critical, intercultural, and inclusive education, adding to the identity of students and not colonizing them. The methodology developed is qualitative and was based on bibliographic research.

Keywords: Lingua Franca; liberating education; decoloniality.

Introdução

A presente pesquisa parte da dissertação de mestrado em Desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB), com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A dissertação tem como título “Formação Permanente de Professores de Língua Inglesa e Comunidades de Práticas: inter-relações possíveis”. As discussões desenvolvidas aqui partem principalmente das relações tecidas no capítulo da dissertação intitulado “Língua Inglesa: o direito da apropriação”.

O estudo se desenvolve pelos princípios da abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2009, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. A fundamentação teórica do estudo foi realizada a partir da pesquisa bibliográfica, “aquela que se realiza a partir do registro disponível, recorrente de pesquisas anteriores. [...] O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes no texto” (Severino, 2007, p. 122).

Objetivamos superar a concepção de língua estrangeira como um território linguístico que limita e define a identidade dos falantes. Partindo para concepções que impulsionam uma educação crítica, intercultural e inclusiva, somando à identidade dos alunos e não as colonizando.

Enquanto vivemos uma era de fronteiras cada vez mais abstratas, a relação entre a língua inglesa e a globalização se destaca como intrínseca, Assis-Peterson e Cox (2007, p. 5) já consideravam este vínculo “inalienável”. Esta conexão desperta diferentes compreensões entre os estudiosos e

profissionais da área. Assis-Peterson e Cox (2007) mapeiam e dividem essas leituras em três grupos diferentes: 1) a leitura ingênua, 2) a leitura crítica e 3) a leitura crítica da leitura crítica.

A leitura ingênua seria considerar o vínculo da língua com o fenômeno da globalização como neutro, que em nada afeta a nossa realidade e as relações de poder no mundo, neste caso, a difusão da língua inglesa pelo globo é associada simplesmente à facilidade de aprendizagem dela.

Na leitura crítica, segundo Assis-Peterson e Cox (2007), estão presentes aqueles que se opõem às concepções ingênuas iniciais, ao desconfiarem da intitulada neutralidade do inglês. Alguns pensadores provenientes da Escola de Frankfurt aplicaram essa perspectiva crítica das relações estabelecidas a partir da expansão da língua inglesa, reconhecendo a presença da ideologia burguesa, como “mecanismo de distorção da realidade e legitimação das relações assimétricas de poder” (Assis-Peterson; Cox, 2007, p. 6). Outros dentro desta leitura, também leem o vínculo entre a globalização e língua inglesa como “obra diabólica dos Estados Unidos” (Assis-Peterson; Cox, 2007, p. 6).

Quanto a leitura crítica da leitura crítica, à qual este trabalho se alinha teoricamente, Assis-Peterson e Cox (2007) continuam suas contribuições sobre a difusão do inglês como poder simbólico de dominação cultural dos países hegemônicos e ainda como ameaça ao multilinguismo, no entanto, também reconhecem que “enunciados por meio de línguas locais, os discursos insurgentes surgiram pouco efeito” (Assis-Peterson; Cox, 2007, p. 7), assim, a apropriação do inglês também pode potencializar contradiscursos em frente à disseminação do pensamento neoliberal.

Ampliamos esta discussão trazendo as reflexões de bell hooks¹ a partir do poema “The Burning of Paper Instead of Children” da autora Adrienne Rich (2016), que diz “esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você” (tradução nossa). Em “Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade”, hooks (2017) cita como o poema de Rich despertou sua consciência sobre o vínculo entre língua e dominação.

A autora aborda este vínculo contextualizando a história dos povos negros, que foram levados escravizados da África para os Estados Unidos, sendo de diferentes grupos étnicos e culturais, foram roubados

1 A escritora bell hooks assina seu pseudônimo apenas em letras minúsculas, como escolha para apontar que o mais importante em seus livros são a substância, não quem os escreveu. Respeitando o desejo e legado da autora, o escreveremos da mesma forma neste artigo.

de sua terra, família e vínculos. No novo território, além da crueldade da escravidão, perderam sua língua materna e comunidade, precisando da língua inglesa para comunicar-se. hooks aborda como a apropriação dessa língua pode ter sido dolorosa, e pontua “sei que não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar e colonizar” (hooks, 2017, p. 224). Tal afirmação implica que este território criado dentro da língua com a intenção de limitar e definir, pode ser disputado.

Essa disputa de território linguístico, que pode ser lida como uma estratégia de resistência, também é abordada por hooks dentro de sua contextualização sobre a relação da língua inglesa com os afro-americanos, citando a transformação do inglês numa “contralíngua” (hooks, 2017, p. 227), a autora exemplifica a partir do inglês cantado nos *spirituals*:

Muitas vezes, o inglês usado na canção reflete o mundo quebrado, despedaçado, dos escravos. [...] No uso incorreto das palavras, na colocação incorreta das palavras, havia um espírito de rebelião que *tomava posse* da língua como local de resistência. Um uso de inglês que rompia com o costume e o sentido padronizados, de tal modo que os brancos muitas vezes não conseguissem compreender a fala dos negros, transformou o inglês em algo mais que a simples língua do opressor. (hooks, 2017, p. 227), (grifo nosso).

Essa discussão reforça a potencialidade que possui a apropriação da língua inglesa, pois ela deixa de ser a ‘simples língua do opressor’ e transforma-se em um veículo de mensagens de resistência e discursos insurgentes. A autora hooks conclui: “Tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua” (hooks, 2017, p. 233).

No artigo “Os conceitos de apropriação: contribuições à Ciência da Informação”, Batista (2018) discute diferentes definições e conceitos para ‘apropriação’ nas áreas do conhecimento, além das definições etimológicas e aproximações a partir de sinônimos. O que se aplica ao nosso contexto de pesquisa é o conceito de “apropriação como construção de sentido”, onde é demarcado, principalmente, o processo que envolve a apropriação:

O processo da apropriação, que proporciona ao sujeito a *produção de si*, a *interpretação de si* e a *expressão de si*. Nesse sentido, a apropriação é um processo no qual o sujeito “torna seu” um objeto do mundo, ajustando-o, moldando-o a si, atuando afirmativamente nos processos de negociação com os signos, com a cultura. Nesse processo, o objeto,

material ou não, sofre um deslocamento espaço-temporal promovido pelo sujeito, que pode alterar ou confirmar o sentido dado pelo seu ambiente de origem, ou seja, *pode resignificar o mundo que lhe chega, a partir de suas percepções, suas expectativas e seus interesses das e pelas atividades*. (Batista, 2018, p.8), (grifo nosso).

Entendemos que a apropriação não é uma ação passiva, mas uma construção que envolve a identidade do estudante e afeta a forma como ele interage consigo e com o mundo. No caso da apropriação de uma língua, aos poucos o estudante consegue construir novos sentidos, reinventando a si e sua identidade, ou seja, ao apropriar-se da língua, a usa em seus próprios contextos, imbuindo a ela sua cultura e expressões, não sendo limitado pelo uso de uma língua estrangeira, mas alcançando novas possibilidades de expressão por meio de uma língua franca.

A Língua Franca e os objetivos da Língua Inglesa

Há diferentes denominações sobre as perspectivas de ensino da língua inglesa pelo mundo, algumas são: Língua Estrangeira (LE), Língua Adicional (LA), Língua de Acolhimento (LAC) e Língua Franca (LF). Língua Estrangeira segue como o termo mais genérico e comum neste âmbito, definida por Leffa (2016, p. 23) como a denominação utilizada quando “a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula”, enquanto Rajagopalan (2003, p. 65) já alerta sobre noções mais colonialistas da denominação ‘estrangeira’, dizendo: “a palavra “estrangeira” é comumente reservada para qualificar uma outra língua que conta com mais respeitabilidade que a língua materna de quem fala”.

Pretendemos afastar-nos deste tipo de concepção, buscando uma abordagem sobre a língua inglesa coerente com o momento de multiculturalidade vivido, como destacado por Assis-Peterson e Cox:

O privilégio do inglês hoje até pode ter sua origem vinculada ao imperialismo americano, mas esse fato torna-se secundário. Mundializado, ele se desprende de suas raízes e ganha existência própria como idioma desterritorializado, apto a ser camaleonicamente apropriado, re-significado, re-entoadado, por falantes de diferentes línguas maternas nas interações entabuladas nos fluxos comunicacionais imprevisíveis da modernidade-mundo (Assis-Peterson; Cox, 2007, p. 8)

Deste modo, dentro da perspectiva de um inglês mundializado, que pode ampliar a força do discurso insurgente e de mensagens de resistência,

nos alinhamos à conceituação da Língua Inglesa como Língua Franca (ELF), para abordarmos os efeitos e objetivos do ensino-aprendizagem de inglês nas escolas brasileiras.

Jenkins (2012, p. 486) define a língua franca como “meio de comunicação entre pessoas que vêm de diferentes contextos de primeira língua” (tradução nossa), ou seja, é o uso plural da língua inglesa para conectar pessoas de origens distintas, não apenas conectar falantes estrangeiros e nativos de inglês.

Também aborda língua franca Kanavillil Rajagopalan, dizendo:

As chamadas “línguas francas” [...] são todas elas formas de comunicação que tiveram *origem no contato efetivo entre povos*, processo que continua com maior força nos dias de hoje em razão do encurtamento de tempo e espaço, que é marca registrada do momento histórico em que vivemos (Rajagopalan, 2003, p. 68), (grifo nosso).

Dessa maneira, essa abordagem sobre o idioma carrega um caráter interativo e multicultural. Ao abordar a língua inglesa como língua franca descentraliza-se certos territórios falantes de língua inglesa como “molde” ou “objetivo” de expressão e proficiência no idioma, permitindo trabalhar a disciplina para apropriação pelos estudantes e comunicação em contextos de interculturalidade.

Assim, combatemos noções cristalizadas de aprendizagem da língua, que associam a supervalorização do inglês e da cultura vinculada a países hegemônicos falantes dele sobre a língua materna e cultura do estudante.

Em relação às noções cristalizadas, Rajagopalan (2003) conscientiza-nos sobre a necessidade de acompanhar as mudanças que acontecem atualmente, principalmente nos cenários sociais e geopolíticos:

Os nossos conceitos básicos relativos à linguagem foram em grande parte herdados do século XIX, quando imperava o lema “Uma nação, uma língua, uma cultura”. Previsivelmente eles estão se mostrando cada vez mais incapazes de corresponder à realidade vivida neste novo milênio, realidade marcada de forma acentuada por novos fenômenos e tendências irreversíveis como a globalização e a interação entre culturas, com consequências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos (Rajagopalan, 2003, p. 26).

Portanto, urge abordar e conceituar o ensino de língua a partir do contexto atual de mudanças, marcado pela interação entre pessoas de diferentes culturas.

Jenkins (2012) destaca a relação entre os falantes não-nativos e nativos de língua inglesa como língua franca, abrindo críticas sobre a rigidez do sistema sintático da língua e a hierarquização das diferentes variações linguísticas.

Os falantes nativos de inglês constituem uma pequena minoria entre aqueles que usam o inglês com o propósito de comunicação intercultural e, portanto, a maioria que o utiliza são os falantes não-nativos de língua inglesa, que não deveriam sentir necessidade de recorrer aos outros para o uso apropriado do inglês (Jenkins, 2012, p. 487), (tradução nossa).

Também Leffa (2016, p. 92) pontua sobre o cenário da globalização do inglês, sinalizando que, “para cada falante nativo há dois falantes não-nativos que a usam [língua inglesa] para comunicação”, tal informação confronta concepções cristalizadas de que a língua inglesa pertence à certa nação ou fronteira e implica diretamente na forma como o componente curricular será concebido na educação básica por alunos, responsáveis, professores e gestores.

O ideal cristalizado de que o inglês a ser aprendido deve ser exatamente como o do falante nativo, que vive em um mundo completamente diferente do que os estudantes vivenciam, traz aspectos negativos ao processo de ensino-aprendizagem da língua, partindo do fato de que, tendo nascido no Brasil, já impossível tornar-se nativo de outro local. Portanto, nesta corrida os envolvidos já são postos a uma distância inalcançável da linha de chegada, afetando sua autoestima e identidade.

Não é de estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística. Pois o lado mais nocivo e macabro da ideologia que norteou, durante muito tempo, os programas de ensino de língua estrangeira é que, como resultado direto de determinadas práticas e posturas adotadas em sala de aula, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade. A língua estrangeira que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes (Rajagopalan, 2003, p. 68).

Os estudantes acreditarem que não são capazes de se apropriar-se plenamente da língua resulta em barreiras no processo de ensino-aprendizagem e interação com a língua inglesa na escola. Assim, o ensino-aprendizagem de língua inglesa que diminui o valor da língua materna e dos referenciais culturais dos estudantes é um cenário a ser questionado e enfrentado.

Esta percepção também é exposta e criticada por Rajagopalan (2003), quanto aos pressupostos associados à afirmação chomskyana de que o falante com competência linguística perfeita é o nativo, pois, nessa métrica:

Nenhum falante não nativo jamais pode sonhar em adquirir um domínio perfeito do idioma. Isso naturalmente levou à consequência de que o ensino de língua estrangeira fosse, durante muito tempo, considerado um empreendimento com um objetivo inatingível – não só na prática, como também em princípio (Rajagopalan, 2003, p. 67).

Portanto, é necessário refletir e questionar os objetivos do ensino-aprendizagem de língua inglesa para que sejam acessíveis aos estudantes da educação básica brasileira.

Deste modo, passamos de “falar como um nativo” para “comunicar-se no mundo e com o mundo”, preservando a identidade dos alunos e professores envolvidos neste processo. O próprio Rajagopalan (2003, p. 70) indica como propósito do ensino de línguas estrangeiras “formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modo de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”.

O caráter de cidadão do mundo promove aos estudantes a chance de explorarem criticamente suas identidades, que são constantemente influenciadas por diferentes fatores dentro do multiculturalismo crítico (ou “perspectiva intercultural crítica”), como nos é apresentado por Canen e Oliveira:

O projeto multicultural [...] insere-se em uma visão pós-moderna de sociedade, em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais. Da mesma forma, contrapondo-se à percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência, estável e fixa, o multiculturalismo percebe-a como descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução (Canen; Oliveira, 2002, p. 61).

Entendemos que atualmente, apesar da valorização de variações linguísticas hegemônicas do inglês ainda ser predominante (Jenkins, 2012), há grande avanço no campo do ensino-aprendizagem de idiomas quanto ao foco na comunicação entre pessoas e acesso à cultura e conhecimento de contextos de diversidade, principalmente no meio acadêmico.

Conscientes do efeito de renegociação e realinhamento de identidades a partir do contato entre pessoas, povos e culturas (Rajagopalan, 2003), cabe alertar sobre o bem-estar em relação à aprendizagem e vivência dentro de uma segunda língua:

Se torna cada vez mais urgente entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão de identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (Rajagopalan, 2003, p. 69)

Quanto ao processo de redefinição de identidades, exemplificamos mais uma vez a partir das reflexões de bell hooks sobre a potência contra hegemônica do vernáculo negro. A variação do inglês utilizada pelos afro-americanos é disruptiva no sentido em que: “a ruptura com o inglês padrão possibilita a rebelião e a resistência. Transformando a língua do opressor, criando uma cultura de resistência, os negros criaram *uma fala íntima que podia dizer muito mais do que as fronteiras do inglês padrão permitiam*”, (hooks, 2017, p. 228), (grifo nosso). Portanto, se limitados apenas à variação padrão/hegemônica do inglês, se perderia parte da expressão de identidade e cultura deste povo.

Neste sentido, destacamos a importância dos estudos sobre diferentes culturas e variações linguísticas em língua inglesa, visto que ao ter contato com uma diversidade de expressões na língua-alvo, os estudantes poderão compreender que a língua inglesa como língua franca também é um espaço para eles se expressarem e desenvolverem-se como cidadãos do mundo, com respeito a multiculturalidade e diferentes expressões culturais.

Rajagopalan (2003) define como elemento central para um processo saudável de apropriação de uma nova língua, portanto, assunção de uma nova identidade, a autoestima. É por meio da autoestima que o aprendiz conceberá que aquela cultura que ele está acessando não é superior à dele, como é, muitas vezes, tendenciado por discursos colonialistas. Nas palavras de Rajagopalan (2003, p. 70): “O importante em todo esse processo é jamais abrir mão do nosso direito e dever no que tange à nossa “autoestima”. É preciso dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte da nossa própria personalidade; e jamais permitir que ela nos domine”.

Ao falarmos sobre identidades é importante destacar que, mesmo o inglês não estando atrelado a um território específico devido à sua expansão a partir da globalização e seu uso multicultural, ele não é neutro e sem origens políticas, como uma variação de esperanto idealmente seria.

Assim, destacamos o que Rajagopalan (2004) chama de *World English*¹, proposta próxima da concepção de inglês como língua franca. Ele é caracterizado pelo autor como uma língua internacional, por ter deixado de ser monopólio de uma só nação.

Portanto, enquanto o inglês for uma língua internacional, ela não pode ser posse de nenhum território, logo, não tem falantes nativos (Rajagopalan, 2004). Tal informação implica no questionamento de qual inglês devemos ensinar: “Em relação à pergunta “qual variedade a ser prestigiada?”, respondo: “Nenhuma” ou, o que dá na mesma: “Todas””. (Rajagopalan, 2009, p. 45).

Perspectivas para uma educação crítica e multicultural

Considerando que nosso objeto de estudo é a Língua Inglesa enquanto disciplina na educação básica, que conforme já conceituado, é atravessada por ideologias hegemônicas de homogeneização cultural e ameaça ao multilinguismo, entendemos a necessidade de pontuar os conceitos de colonialismo e decolonialidade na educação para elucidar sobre os fios que tecem a realidade social.

Santiago, Candiotto e Santiago (2024) discorrem sobre a história da educação feminina no Brasil denunciando a exclusão das mulheres e relacionando esse processo a um projeto do colonialismo, cujos efeitos seguem naturalizados até os dias atuais: “A educação configurou-se nesta perspectiva como um mecanismo de dominação, ao reproduzir valores patriarcais, machistas, racistas e escravocratas – que se constituem como pilares do processo colonizatório” (Santiago; Candiotto; Santiago, 2024, p. 1434).

Voltando-nos à língua inglesa, enxergamos as correntes do colonialismo no abordado por Silva (2019, p. 164):

Toda a estrutura voltada ao ensino de inglês com base em modelos hegemônicos tem alicerce fortes na educação brasileira decorrentes dos materiais didáticos e de muitos professores que ainda se orientam por crenças pedagógicas que valorizam exacerbadamente tais modelos. (Silva, 2019, p. 164).

1 Apesar da aproximação teórica da concepção de *World English* com a Língua Franca, pautamos nossa pesquisa utilizando-nos prioritariamente do conceito de Língua Franca, por ser este o mais utilizado nos estudos da área e nos documentos nacionais da educação.

O colonialismo, dessa maneira, se aproxima da concepção bancária de educação, da qual nos alertou Freire, que traz muitos prejuízos para o aluno, minando sua participação no processo educativo e na própria sociedade, como apresentado por Menezes e Santiago (2014):

Nessa concepção, o (a) estudante é percebido como alguém que nada sabe, como ser passível de adaptação e ajuste à sociedade vigente. A curiosidade e a autonomia vão-se perdendo na produção do conhecimento, uma vez que o conhecimento é narrado pelo (a) professor (a) como algo acabado, estático. Assim, expõe-se o (a) estudante a um processo de desumanização (Menezes; Santiago, 2014, p. 49)

Neste sentido, a ideia de educação decolonial se liga à educação libertadora, travando resistência, crítica e luta contra as ideias colonialistas e bancárias, apresentando alternativas ao projeto colonialista que intenciona convencer-nos que as estruturas sociais de opressão são acabadas e estáticas, irreparáveis. As autoras Cyntia Vasconcelos e Cintielena Costa (2022, p. 5) assinalam que uma pedagogia decolonial “significa ter lugar de fala e de conquistas. É se perceber na sociedade enquanto sujeito que questiona e revoluciona o espaço de vivência”, que se relaciona, no nosso contexto, com a ‘autoestima’ (Rajagopalan, 2003) dos alunos na aprendizagem do idioma.

A fim de materializar nossas intenções, passamos a abordar sobre o currículo e os próprios documentos nacionais quanto ao desenvolvimento de língua inglesa, nos alinhamos ao conceito de currículo a partir das pesquisadoras Menezes e Santiago (2014):

As discussões no campo de currículo, cada vez mais, são ampliadas e aprofundadas, superando a concepção restrita e fragmentada, passando ele a ser visto como *instrumento de ação política e pedagógica*. Assim, retrata o conjunto de valores e interesses da sociedade como também a concepção de educação e de sujeito cuja materialidade ocorre na sala de aula. (Menezes; Santiago, 2014, p. 47), (grifo nosso).

Reconhecendo a amplitude política do currículo e sua participação na escolha por uma educação crítica e libertadora para os alunos, apresentamos o alinhamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que caracteriza o ensino da língua inglesa na educação básica como Língua Franca:

O tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da

língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (Brasil, 2018, p. 241).

O documento sugere uma educação linguística voltada para a interculturalidade. Segundo Candau (2020), há crescentes expressões de interculturalidade no campo educacional, o que positivamente aumenta o reconhecimento da diversidade cultural. No entanto, alerta-se sobre o esvaziamento do tema, quando tratado isento de qualquer reflexão crítica ou transformadora, não contribuindo aos interesses de mudança social, resultando em um “multiculturalismo liberal”.

Na busca por uma educação verdadeiramente crítica, há de assumir-se um compromisso diário com a reflexão sobre as tecituras que compõe a realidade social, portanto, nos encaminhamos para o que Candau (2020) e Canen e Oliveira (2002) chamam de “interculturalidade crítica”:

Superar esta perspectiva [acrítica] é o que defende a interculturalidade crítica, que pode ser assim caracterizada: questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (Candau, 2020, p. 680).

Portanto, a educação linguística em língua inglesa na educação básica, comprometida com uma prática crítica e intercultural, supera o mero desenvolvimento da habilidade linguística e volta-se ao desenvolvimento da cidadania, conhecimento e respeito às diferentes realidades sociais, aprendendo sobre o mundo não com a intenção de substituir a cultura do aluno por outra, mas de ampliar sua visão de mundo respeitando sua identidade e experiência. Uma educação decolonial respeita a identidade e os usos locais da língua pelo aluno.

Referências

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de Assis; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além do bem e do mal.

Calidoscópico, vol. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007.

BATISTA, Carmem Lúcia. **Os conceitos de apropriação: contribuições à Ciência da Informação.** Em *Questão*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 210–234, 2018. DOI: 10.19132/1808-5245242.210-234. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/74317>. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes.** Revista Espaço Currículo, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M.A de. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso.** Revista Brasileira de Educação, n. 21, pág. 61–74, conjunto. 2002.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JENKINS, Jennifer. **English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom.** ELT Journal. Vol. 66/4, out. 2012.

LEFFA, Vilson J. *Língua Estrangeira: Ensino e aprendizagem.* Pelotas: Educat, 2016.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. **Contribuições do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório.** Pro-Posições, v. 25, n. 3 (75), p. 45-62. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza.(org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **The Concept of “World English” and its implications for ELT.** ELT Journal, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O inglês como língua internacional na prática docente.** In LIMA, Diógenes Cândido de. (org.). *Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 39 - 51.

RICH, Adrienne. **The Burning of Paper Instead of Children**. The Poetry Society of America., 2016. Disponível em: <<https://poetrysociety.org/poems/the-burning-of-paper-instead-of-children>>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SANTIAGO, E. H. dos S; CANDIOTTO, J. de F. S.; SANTIAGO, L. **Colonialismo Digital: desafios para a educação das mulheres numa perspectiva decolonial**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba. PUCPRESS, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.083.DS09>>. Acesso em 7 mai. 2025.

SILVA, Flavia Matias da. **O ensino de Língua Inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (58.1): 158-176, jan./abr. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

VASCONCELOS, C. M. S. .; COSTA, C. H. . **O impacto da colonialidade na educação das mulheres no Brasil: a pedagogia decolonial como esperança**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 11, n. 10, p. e108111032447, 2022. DOI: 10.33448/rsdv11i10.32447. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32447>. Acesso em: 7 maio. 2025.

PROJETO MATERIAL PARA ENSINO DE LÍNGUAS (MENLI): CONSTRUINDO ESPAÇOS PARA DIÁLOGOS SOBRE A DOCÊNCIA

Alice Moraes Rego de Souza¹
Nathalia Araujo Duarte de Gouvêa²

Resumo: O presente trabalho se centra na apresentação de uma análise da trajetória do Projeto MENLI - Material para ensino de línguas: construindo diálogos com professores, com o objetivo de contribuir com reflexões sobre caminhos possíveis para abordagens plurais, decoloniais no âmbito do ensino de línguas adicionais. Partindo de diversos princípios advindos da Pedagogia da Autonomia (1996) de Paulo Freire, incluindo que “ensinar exige saber escutar” e que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996), o referido projeto enquadra-se no campo da extensão, assim, realiza eventos virtuais e presenciais, com vistas à promoção do diálogo contínuo e da troca de saberes entre docentes, pesquisadores e estudantes interessados no ensino de diversas línguas adicionais, especialmente no âmbito da Educação Básica, mas não se limita apenas a ela. Esta proposta de trabalho, portanto, se constrói a partir do mapeamento de dados e da análise do histórico de ações realizadas pelo MENLI de 2021 a 2025, compreendendo que tais ações participam da construção de discursividades sobre o trabalho do professor de línguas adicionais. Como resultados parciais, observa-se que o projeto efetivamente tem contribuído para a construção de espaços de trocas sobre práticas docentes. As ações do projeto tematizam questões como as de gênero, raça e inclusão, sob o olhar decolonial. Como ocorrem de forma on-line, gratuita e com publicização em redes sociais, são atividades com potencial de amplo acesso, viabilizando a aproximação entre o público e o conhecimento acadêmico-científico. Verifica-se também que os diálogos tecidos a partir dos encontros realizados trazem insumos que influenciam a constituição de um movimento político-pedagógico vivo, visto que o projeto se modifica e se (re)constitui progressivamente, a partir dos interesses mútuos do coletivo instituído com a comunidade externa,

1 Doutora. Cefet/RJ. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Email: alimoraes87@gmail.com

2 Mestre. UERJ/CAP-UERJ. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Email: natgouvea@gmail.com

abrangendo um movimento de diversificação de temáticas, abordagens e tipos de eventos promovidos.

Palavras-chave: Formação Continuada; Educação Básica; Língua Adicional.

*PROJECT MATERIAL FOR LANGUAGE TEACHING - MENLI):
CREATING SPACE FOR DIALOGUES ABOUT TEACHING*

Abstract: This work is centered on the presentation of an analysis of the trajectory of the MENLI project - Material for language learning: building dialogues with teachers, with the aim of contributing with reflections on possible paths for multiple and decolonial approaches in the field of language learning adicionais. Starting with different principles acquired from *Pedagogia da Autonomia* (1996) by Paulo Freire, including that “teaching requires knowing how to learn” and that “teaching requires understanding that education is a form of intervention in the world” (Freire, 1996), the referred project in part of a community reach program (extensão). It organizes and executes virtual and in person events, in order to promote continuous dialogue and provide knowledge among teachers and students interested in different additional languages, especially in the field of basic education, but not limited to it. This article, therefore, is forced to start from data gathering and the historical analysis of actions carried out during the years of 2021 to 2025, understanding that these actions participate in the construction of discussions regarding the work of the additional language teacher. As a partial result, it is possible to observe that the project actually contributed to the construction of space for debates regarding teacher practices. The actions of the project include themes such as gender, race and inclusion, looking through decolonial lenses. As the meeting and events are mostly online, free of charge and with publication within social networks, these are broad access activities that produce accessible academic content for a wide public. It was found that the debates in the events influence the constitution of a living political pedagogical movement, given that the project is constantly modified and (re)constituted, starting from the mutual interests established by the group, with the internal (members) and the external community, bringing together a movement of diversification of themes, approaches and types of promoted events.

Keywords: Continuing Education; Basic Education; Additional Language.

Introdução

Este artigo se centra na apresentação de uma análise da trajetória do *Projeto de Extensão MENLI - Material para ensino de línguas: construindo diálogos com professores*, com o objetivo de contribuir com reflexões sobre caminhos possíveis para abordagens plurais, decoloniais no âmbito do ensino de línguas adicionais. Assim, esta proposta se constitui a partir do levantamento de dados iniciais sobre os eventos organizados pelo MENLI, considerando aspectos como: frequência de oferta; temáticas abordadas; diversidade de profissionais envolvidos; características do público alcançado. Com base nesse levantamento, realizamos análises sobre o desenvolvimento do projeto, com vistas a contribuir para a construção de reflexões sobre caminhos para práticas de formação (inicial ou continuada) na área de Letras, especialmente no campo do ensino de Línguas Adicionais, e, mais recentemente, sob perspectiva decolonial.

Buscamos, no decorrer dessas páginas, registrar o histórico das ações do projeto, dando concretude a um conjunto de práticas, de modo que, a partir disso, possamos empreender análises iniciais sobre o alcance do projeto e, adicionalmente, possibilitar reflexões acerca da importância de extensão como meio de democratização / socialização dos saberes acadêmico-científicos. Visamos, desse modo, também buscar trilhar um caminho que busca superar certa hierarquização que comumente se vê, no campo universitário, entre práticas extensionistas e de pesquisa.

Para isso, inicialmente, apresentamos o projeto MENLI, tendo em vista seus integrantes, sua característica interinstitucional, seus objetivos, além de remontarmos brevemente suas origens e a natureza específica da instituição em que nasce – o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Na sequência, apresentamos os fundamentos teóricos que sustentam mutuamente o referido projeto e as reflexões empreendidas neste artigo. Passamos, então, à apresentação e análise dos dados levantados, com base em uma abordagem histórico-documental (Burke, 2005), utilizada com frequência para contextualizar grupos, instituições ou eventos. Peter Burke (2005) defende a possibilidade de uso de documentos, não apenas oficiais ou de elite, mas sim, de documentos não convencionais para pesquisas sobre diversos tipos. No presente caso, tal metodologia possibilita o levantamento e análise de vestígios digitais para uma pesquisa sobre práticas profissionais cotidianas. Os passos metodológicos adotados contemplam a execução das seguintes ações: o levantamento de todos os vestígios digitais dos eventos realizados no

projeto nos anos de 2021, 2022, 2023, 2024 e 2025; mapeamento de temáticas, tipos de eventos, diversidade de profissionais envolvidos (língua adicional que leciona/ instituição de origem); e a avaliação do alcance do projeto, a partir de dados dos formulários de inscrição. Por fim, tecemos algumas considerações e reflexões, entendendo este registro acadêmico também como espaço para dar materialidade a conhecimentos produzidos no campo da prática extensionista.

Afinal, o que é o Projeto MENLI?

Inicialmente, é preciso especificar a natureza do lugar de onde surge o MENLI, pois o projeto nasce no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, historicamente conhecido como CAP-UERJ, um instituto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que se caracteriza essencialmente por trabalhar na interseção da oferta de Educação Básica (EB) e Ensino Superior (formação inicial e continuada de professores)¹. É um lócus privilegiado, no qual se faz formação docente, pesquisa-se tal formação e também se pesquisa a própria EB, efetivamente dentro de um ambiente escolar, com todas essas dimensões de atuação entremeadas. Entende-se, portanto, que o MENLI se constrói vinculado a propósitos de contribuir com a formação inicial e continuada de professores, em consonância com as dimensões de atuação do CAP-UERJ.

Para além do recém apresentado contexto institucional no qual se formula o MENLI, o projeto surge especificamente a partir da percepção – advinda de conversas cotidianas com licenciandos e colegas professores – de que existe uma demanda por espaços de reflexões e de trocas sobre o trabalho docente, seja para formação inicial ou continuada. Assim, seu surgimento está atrelado ao desejo de construção deste espaço, reconhecendo e valorizando a importância do diálogo como forma de produzir / compartilhar conhecimentos sobre o ensino de Línguas Adicionais.

A sigla MENLI vem de seu nome por extenso, a saber: *Material para ensino de línguas: construindo diálogos com professores*. Em consonância

1 O CAP-UERJ é responsável pela oferta de disciplinas e estágios obrigatórios integrantes dos currículos de todos os cursos de licenciaturas da UERJ, além de oferecer projetos de pesquisa e extensão voltados ao ensino, por meio dos quais atuam não só na formação inicial de estudantes da UERJ como também na formação continuada de professores em geral. Soma-se a esse espectro de atuação, seu Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB).

com as pistas que seu nome apresenta, o objetivo principal do projeto é o de promover espaços para o diálogo sobre a práxis docente, entre professores de Línguas Adicionais atuantes na Educação Básica e estudantes de Licenciaturas em Letras, em especial, no que tange à elaboração de material didático autêntico e adaptado. Busca-se aprimorar práticas pedagógicas e desenvolver o pensamento crítico dos educadores, capacitando-os a criar recursos relevantes e adaptando os recursos já existentes à sala de aula. Simultaneamente, visa-se promover a formação de sujeitos críticos, utilizando temas referentes aos cotidianos dos estudantes da Educação Básica (EB) para desenvolver conhecimentos linguísticos.

A Instituição proponente do projeto é o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), situado na cidade do Rio de Janeiro (RJ). O grupo que, inicialmente era integrado apenas por professores do CAp-UERJ, atualmente conta com integrantes de outras instituições de ensino, havendo uma integrante docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e um membro docente na Universidade de São Paulo (USP). Para além de seus integrantes formais, o projeto acontece a partir da mobilização entre sujeitos de diferentes instituições, envolvendo ouvintes e palestrantes oriundos de distintos contextos educacionais, conforme buscamos mostrar nas seguintes seções.

Em termos práticos, o MENLI é um projeto que promove periodicamente eventos com foco na produção e adaptação de materiais para ensino de Línguas Adicionais na Educação Básica. Tais eventos, com frequência mensal, possuem dois principais formatos: oficinas e rodas de conversa (on-line e presenciais), priorizando-se tais gêneros tendo em vista sua natureza que prevê espaço de trocas, possibilitando a construção de um ambiente de relações horizontais e colaborativas. Os eventos ocorrem sempre em dias de semana, com duração de aproximadamente 1h30min e, em geral, quando on-line, começam entre 17h e 18h, conforme a avaliação do horário que permite maior aderência do público. A cada encontro, convida-se uma professora ou um professor para o compartilhamento de suas experiências com uso, adaptação e produção de materiais didáticos em diferentes etapas da EB. Tais profissionais contemplam, em suas explanações, diferentes temáticas que fazem parte das relações sociais tanto no decorrer da história e quanto contemporaneamente, como racismo, feminismo negro, identidades étnico-raciais, questões de gênero, entre outros.

Prática extensionista de *deconstrução*: bases teóricas

O trabalho do MENLI surge com base na compreensão de que o material didático é um recurso essencial para o ensino-aprendizado de uma língua adicional (LA), sendo sua escolha ou sua elaboração um aspecto determinante para resultados positivos na formação crítica dos alunos. Assim, o projeto se caracteriza especialmente por debruçar-se na questão da relação com o material didático, entendendo-a como um dos cerne da atuação intelectual do professor. Seja na prática de produção, de adaptação ou de uso de materiais elaborados por terceiros, o professor mobiliza sua intelectualidade ao relacionar-se com diferentes materiais didáticos, em busca de estabelecer aproximações entre tais materiais, sua vertente de trabalho e seus contextos de atuação (escola, etapa de ensino, características de suas turmas, etc.).

A tríade, professor - estudante - material didático - é, portanto, o ponto de partida das discussões teóricas que ora empreendemos. Começando pelo professor e a dimensão de seu trabalho, observamos que há uma série de prescrições que objetivam orientar sua prática, dentre as quais podemos destacar: 1- documentos de natureza institucional – projetos político-pedagógicos (PPP), ementas e programas de disciplinas, referenciais curriculares, sejam nacionais, regionais ou locais –; e 2- materiais didáticos – apostilas, livros, cadernos didáticos, sejam de produção própria, de outra autoria ou de sistemas apostilados. Não raro, vemos pesquisas na área de Educação (Adrião e Peroni, 2018; Evangelista e Leher, 2012; Freitas, 2012; Peroni, 2021) denunciando o modo como tais enunciados que prescrevem o trabalho do professor, são defendidos e ofertados por agentes do empresariado, com disfarce de filantropia, e acabam por circular de maneira impositiva, cerceando as liberdades docentes, apresentando-se como grandes soluções para as ditas “mazelas da educação pública”, como vimos com o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Autor 1, Ano).

Autor 1 (Ano), em artigo que mapeia e analisa enunciados e práticas de agentes empresariais no campo educacional, explicitam um movimento de subalternização docente, por meio do qual se deslegitimam os saberes do professor, sobrepondo a eles uma série de propostas (sejam no campo do currículo, dos materiais, da formação acadêmica, etc) que ignoram as diferentes realidades educacionais brasileiras, uniformizam saberes e conseqüentemente atuam na produção de subjetividades alinhadas às demandas do mercado. Em suas próprias palavras, as autoras explicam

[...] esse movimento de subalternização docente estabelecido nas interlocuções lideradas por agentes privatistas como o MPB¹ são fundamentais para a reafirmação da necessidade da existência desses movimentos empresariais. Cria-se, portanto, ambiente favorável para o surgimento de propostas como as da “educação empreendedora” que reafirmam a subordinação do professor e também do estudante aos desmandos do mundo dos negócios [...]. (p.23).

Desse modo, observamos a construção de um cenário de embates em que estrategicamente busca-se destituir o professor de sua autonomia, trazendo oferta de instrumentos – com o “selo de sucesso” do mundo dos negócios –, a serem comprados pelos governos e meramente aplicados pelos professores. Nessa arena de disputas, no entanto, escondem-se as mais diversas práticas de formação inicial e continuada realizadas por instituições públicas brasileiras e as históricas demandas por investimento financeiro e de melhores condições de trabalho para os profissionais docentes.

O projeto MENLI, nesse sentido, tem como um de seus pilares a oposição a tais práticas. Assim, no que tange às prescrições ao trabalho do professor, entende-se que a prática docente se dá não no cumprimento e na obediência estrita a tais textos, mas sim nos diálogos, entrecruzamentos e possibilidades de releituras de tais registros. O trabalho do professor, como elemento da tríade a que nos referimos há pouco, é entendido como um trabalho autônomo, criativo, tecnicamente fundamentado e amparado em conhecimentos acadêmicos e da prática.

O segundo elemento dessa tríade – estudante – tampouco é visto como um sujeito passivo, a ser preenchido por conteúdos e experiências que lhe são alheias. Conforme as bases teóricas que assumimos e nesse ponto, especialmente, as contribuições de Paulo Freire (1999; 2009), estamos no bojo de uma prática de produção de materiais didáticos aliados a uma educação libertadora que rompe com a tradicional educação bancária – em que o aluno é apenas um repositório a ser preenchido pelo conteúdo ensinado pelo professor. Sob a ótica freireana, pautamo-nos na Pedagogia Crítica, uma abordagem educacional que visa a superar as formas tradicionais de educação, as quais tendem a alienar grupos historicamente oprimidos.

1 O Movimento pela Base (MPB) se trata de uma articulação do empresariado cuja atuação se centrou em influenciar a agenda educacional no que concerne à produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Após a aprovação da BNCC, o grupo permaneceu em atuação, buscando influenciar e participar da implementação da Base, dentre outros mecanismos de controle das práticas docentes e de influências nas políticas de educação.

Buscamos, portanto, a contramão da cultura dominante que funciona para produzir e preservar uma “cultura do silêncio”. Alinhados com Freire (1999; 2009), o projeto defende a necessidade de que estudantes e professores sejam levados a desenvolver uma compreensão crítica de sua relação com o mundo, auxiliando-os a se tornarem cada vez mais conscientes de seu contexto e de sua condição enquanto cidadãos. Fundamentar-se na Pedagogia Crítica, nesse sentido, significa pautar-se sob o viés da problematização e do diálogo, incentivando estudantes e professores a indagar sobre o mundo em que vivem, refletindo sobre as realidades que experimentam cotidianamente e considerando ações que podem realizar para mudar essas condições.

Por fim, o terceiro elemento dessa tríade – material didático –, como vimos, muitas vezes se articula com os referidos movimentos que subalternizam docentes, como se apresentassem fórmulas infalíveis a serem aplicadas. Contrariamente a tal perspectiva, o propósito do projeto MENLI alia-se à visão de que o material didático é um recurso à disposição do professor, que dá suporte a sua prática. Tal visão atravessa, atualmente, políticas educacionais como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela avaliação e compra de livros didáticos e paradidáticos para as escolas públicas brasileiras. Em seus diferentes editais para seleção de obras didáticas, por exemplo, ao tratar dos critérios para avaliação dos chamados “livros do professor”, elencam exigências que buscam desconstruir certa relação hierárquica entre livro e professor, como se vê a seguir:

Explicitar os diferentes graus de complexidade e amplitude das competências (gerais e específicas), **reforçando a autonomia do professor para adaptar seu planejamento didático** diante do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e do currículo estadual. [...]

Propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo a análise do professor na relação com os/as estudantes para a compreensão do seu papel social e da função da escola. (grifos nossos) (Brasil, 2024, p.10)

Para além do próprio olhar que lançamos aos materiais didáticos, sempre em sua relação com os docentes que o produzem e o adaptam, há também a questão da perspectiva de língua que se mobiliza nesses materiais. Assim, cabe dizer que balizamo-nos pelo referencial da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), como meio de problematizar conceitos de linguagem e de identidade, refletindo sobre as relações sociais como constituídas por questões centralmente sociopolíticas e da linguagem.

Não se trata, desse modo, de um projeto cujo trabalho com o ensino de línguas adicionais foque em metodologias fixas ou protocolos específicos. No caminho inverso, busca-se fazer circular o olhar atento aos diferentes contextos, partindo de distintas experiências de professores em exercício, compreendendo a importância do desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao estudante de uma língua adicional conhecer e respeitar as diferentes culturas.

Assim, a estruturação do projeto, o planejamento de suas oficinas, os eventos realizados, além dos próprios materiais e práticas compartilhados pelos docentes envolvidos, se sustentam nessa visão de Linguística Aplicada, buscando a promoção de reflexões e debates sobre o ensino de línguas adicionais por um viés em que se entende as línguas em relação a suas comunidades. Nessa perspectiva, entendemos, conforme Moita Lopes (2006, p.21), que tais ações devem “considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam”. Amparados neste referencial de LA, aproximamo-nos da construção de um espaço de diálogos e produção de saberes docentes descentralizados, não hierarquizados e comprometido em trazer para o foco

[...] vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la. (Moita Lopes, 2006, p.27)

Cabem ainda algumas considerações sobre a perspectiva decolonial que, em diálogo com todos os demais referenciais teóricos, dá sustentação ao projeto sobre o qual discorreremos. Nesse aspecto, recorreremos a Moreira Jr. (2021), no que concerne à ideia de uma pedagogia decolonial. Pautado no diálogo com referências no assunto, como Walsh (2013), Moreira Jr. postula que a pedagogia decolonial se caracteriza por “princípios em ação, isto é, princípios sustentados e corporificados pela práxis” (p. 66), neste caso, uma prática de enfrentamento àquilo que, na Educação, faz persistir exclusões decorrentes dos efeitos de nosso histórico colonial. Em suas palavras, “pedagogia decolonial assume-se como uma prática, estratégia e metodologia de educação anticolonial, antirracista, antipatriarcal, anti-imperialista e antieurocêntrica”. (p. 66)

Ao trazer a pedagogia decolonial para o centro de seus interesses, Moreira Jr. (2021) a aproxima do ensino de línguas adicionais, defendendo que o estudo de um sistema linguístico-discursivo pode e deve acontecer articulado a um ideal de educação linguística e a demandas dos estudantes. Pela perspectiva do referido pesquisador, portanto, o ensino de uma língua, para além das questões sistemáticas, comunicacionais ou estruturais pode contribuir para a desconstrução de “ideologias, valores e modos de entender o mundo e a si mesmo – atuando nele –, principalmente aqueles que buscam invisibilizar, precarizar ou descartar física e ideologicamente o outro”. (Moreira Jr., 2021, p. 67)

O autor propõe ainda o conceito de “deconstrução” que, em outras palavras, seria a reinvenção dos processos educativos, de modo que não bastaria apenas o lugar da crítica, sendo também necessário o enfrentamento pela efetivação prática de caminhos pedagógicos anti-hegemônicos. As proposições de Moreira Jr. (2021), alinhadas com outros pressupostos aqui expostos, como os da pedagogia crítica e da Linguística Aplicada, fundamentam as reflexões empreendidas neste trabalho e nas ações do projeto MENLI, pela via da mencionada “deconstrução”.

MENLI em foco: apresentação e análise dos dados

Até aqui, apresentamos o projeto MENLI e seus pressupostos teóricos. Agora, resta-nos construir um arcabouço por meio do qual possamos, de modo mais palpável, dar dimensão do que tem sido realizado pelo projeto, com vistas a produzir dados e materialidades a partir das quais possamos refletir, ainda que embrionariamente, sobre suas potencialidades e também as da extensão universitária, de modo mais geral. Para isso, organizamos dados e documentos, considerando informações que constam no cadastramento institucional do projeto, nas submissões anteriores do projeto, nos microdados de cada evento – com base em seus formulários de inscrição –, nos dados fornecidos no Instagram do projeto (@menli.capuerj) e nos microdados dos vídeos gravados no canal do YouTube do projeto (@MENLICAPUERJ).

Em termos cronológicos, o projeto teve início em outubro de 2021. O primeiro ciclo de oficinas aconteceu em outubro e novembro de 2021 e o segundo ocorreu em maio de 2022, mas foi um evento único. A partir de junho de 2022, os ciclos de oficinas foram interrompidos e iniciou-se outra dinâmica, a saber, o de oficinas independentes (toda última terça-feira de

cada mês). Essas oficinas mensais não precisavam ter temáticas afins, porém sempre tendo em comum a finalidade de trabalhar com material didático, discutir sua função, semioticidade e outros aspectos, considerando, em todos os casos, o enfoque na formação inicial ou continuada de professores de diferentes línguas adicionais.

Em junho de 2024, ocorreu a primeira roda de conversa presencial no CAP-UERJ e, a partir de março de 2025, os eventos deixaram de ser oficinas, passando ao formato de rodas de conversa on-line.

Tabela 1: quantitativo de atividades por ano do projeto MENLI.

2021	2022	2023	2024	2025
2 oficinas on-line	5 oficinas on-line	5 oficinas on-line	5 oficinas on-line e 1 roda de conversa presencial	6 rodas de conversa on-line

Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Tabela 2: temáticas de atividades por ano do projeto MENLI.

2021	2022	2023	2024	2025
Recursos interativos; Compreensão leitora.	Lugar da gramática; Feminismo negro; Plurilinguismo, literatura e áfricas; Práticas inclusivas; América.	Gênero e sexualidade; Práticas decoloniais; Multiletramentos; Identidades étnico-raciais; Estratégias didático-pedagógicas.	Abordagens decoloniais; Conceitos decoloniais; Práticas decoloniais; Perspectiva transperiférica; Ensino crítico.	Suplemento; Abya Yala; Estratégias decoloniais; Decolonialidade e discurso; Autoria e criação como estratégias; Feminismo e interatividade no ensino.

Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Desde 2021, foram nove instituições participantes, representadas pelos docentes convidados para atuar na condução das oficinas e rodas, a saber: CAP-UERJ; Instituto de Letras da UERJ; Colégio Cruzeiro (RJ);

Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG-PB); Universidade Federal Fluminense (UFF); Colégio Pedro II (CPII-RJ); Centro Federal Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ - Petrópolis); Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz-RJ) / Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (RJ). Observa-se uma diversidade institucional, tanto no aspecto dos níveis / contextos de ensino envolvidos (Ensino Fundamental, Médio, Médio Integrado ao Técnico, Superior), quanto em termos de distribuição regional, mas ainda com maioria focada no eixo sudeste-sul.

No que tange ao alcance do projeto, à título de exemplo, tem-se a roda de conversa on-line intitulada *Do planejamento à prática: decolonialidade e discurso nas aulas de línguas adicionais*, oferecida pela professora Alice Moraes, que teve 92 inscritos. Abaixo segue a quantidade de inscritos divididos por escolaridade e áreas de atuação, a partir dos microdados da roda:

Tabela 3: quantidade de inscritos por escolaridade e áreas de atuação.

Escolaridade	Áreas de atuação
50 graduandos; 10 graduados; 12 mestres; 7 doutores; 8 pós-graduandos.	alemão - 1; francês - 5; espanhol - 33; inglês - 13; italiano - 1; entre outras.

Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

A partir de suas inscrições, é possível analisar que a maioria é de graduandos e, por mais que as áreas de atuação tenham sido diversas, houve uma preponderância de pessoas da área de espanhol, área de atuação da palestrante convidada.

Cabe dizer que a divulgação das atividades se dá por meios variados, mas, em especial, pela plataforma Instagram, na qual divulgam-se cards com o título da palestra, o nome do convidado e sua filiação institucional, além de um mini resumo da roda de conversa a ser realizada, conforme se ilustra a seguir.

Figura 1: Cartaz de divulgação da roda de conversa online oferecida pela professora Alice Moraes

MENLI

RODA DE CONVERSA ONLINE

GRATUITA E COM CERTIFICADO

DO PLANEJAMENTO À PRÁTICA:
DECOLONIALIDADE E DISCURSO NAS AULAS DE
LÍNGUAS ADICIONAIS

O objetivo desta roda é refletir sobre a elaboração de materiais para ensino de línguas adicionais, na interseção entre a perspectiva decolonial e discursiva. Partimos de experiências com o ensino de Língua Espanhola no contexto do Ensino Médio e, paralelamente, buscamos contribuir para a construção de uma relação menos dicotômica entre teoria e prática no trabalho docente.

PROFESSORA CONVIDADA
Alice Moraes - UERJ

26/08 às 18h • horário de Brasília

apoio: **apierj** @menli.capuerj

UERJ NEPE

Fonte: banco de dados do MENLI (2026)

Com base nos dados apresentados, na seção a seguir, apresentamos algumas discussões e avaliações acerca do projeto e de sua prática.

Dos dados aos “resultados”: uma breve discussão

Inicialmente, é preciso recordar e salientar que o projeto MENLI ocorre no âmbito da extensão universitária interinstitucional, criando espaço para coletivizar saberes acadêmicos e profissionais de docentes e sobre a prática docente. Ademais, destacamos, novamente, o papel da extensão na formação docente, inicial ou continuada, não apenas de sujeitos da UERJ, mas de toda uma comunidade que se constrói a partir do projeto. Nesse sentido, é relevante que também se considere, nessas discussões que ora empreendemos, os âmbitos de alcance de público, interação e cumprimento do objetivo do projeto.

O olhar analítico para os dados sobre o que o projeto tem produzido, evidencia o crescente seu alcance e amadurecimento. Uma evolução positiva sobre tal alcance se deu pelo fato de as rodas de conversa,

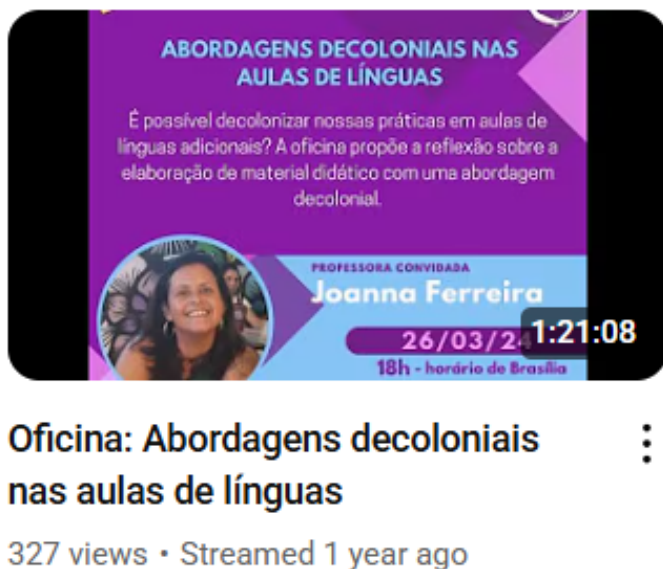
há alguns anos, serem online e em turno noturno. Além disso, com o recurso de gravação e disponibilização das aulas no canal do projeto na plataforma YouTube, mais pessoas passaram a conseguir visualizar, ao longo do tempo, o conteúdo das rodas, conforme é possível perceber pelos registros do quantitativo de visualizações nas figuras a seguir.

Figura 2: Pôsters de vídeos e os microdados sobre visualizações no canal do YouTube do MENLI.



Fonte: banco de dados do MENLI (2026)

Figura 3: Pôster de vídeo da oficina mais visualizada e seus microdados no canal do YouTube do MENLI



Fonte: banco de dados do MENLI (2026)

Com relação à interação, houve um aumento considerável do número de rodas de conversa anuais, desde o primeiro ano do projeto (2021); também houve ampliação na diversidade de línguas, temas e instituições envolvidas. A página @menli.capuerj na plataforma Instagram é utilizada como divulgação e acervo, ou seja, há formação de rede, mas não há grande interação do público-alvo nos comentários. A partir de 2024, o canal do YouTube da página também apresenta a mesma função e a mesma característica de ausência de interação nos comentários mesmo que a visualização esteja aumentando. A interação principal restringe-se, portanto, aos momentos do ao vivo, nos encontros on-line.

Por fim, com relação ao objetivo geral do projeto, que é principalmente promover a reflexão crítica entre professores de línguas e discussão crítica sobre a elaboração de materiais didáticos, o projeto apresenta êxito. As temáticas cada vez mais relevantes mantêm o projeto relevante e requisitado pelas diversas camadas da formação de professores. Por não se fixar em uma metodologia única, fixa ou rígida, o projeto estimula o olhar atento aos contextos distintos e estimula a utilização da consciência crítica no trabalho com línguas adicionais e as respectivas culturas que englobam tal trabalho.

Considerações finais

Longe de encerrar as reflexões que se fazem necessárias sobre a trajetória do projeto em análise, essas considerações mais nos ajudam a destacar elementos que nos parecem fundamentais em termos do objetivo deste artigo. Entendemos que o registro do histórico de ações do projeto, que dão dimensão concreta a todo seu planejamento fundado em referenciais teóricos aqui apresentados, nos servem de ponto de partida não apenas para analisar seus percursos, mas também aquilo que ainda pode vir a ser explorado.

Em primeira instância, destacamos o papel político deste texto, que visa fortalecer os elos entre pesquisa, ensino e extensão. É nesta interseção que nos situamos e é ela que defendemos. Amparados nas visões da pedagogia crítica e da pedagogia decolonial, entendemos que qualquer possibilidade de práticas democráticas no âmbito da formação de professores passa pelo fortalecimento e pela valorização das universidades públicas, produtora de saberes, em parceria com instituições de ensino da Educação Básica e seus profissionais. Essa parceria viabiliza a democratização dos saberes, para além dos muros universitários, contribuindo, em nosso caso específico, para a

formação inicial e continuada de professores na área de línguas adicionais. Além disso, tal visão busca superar a ideia dos discursos salvacionistas de que somente as grandes corporações podem oferecer “soluções” para a educação do Brasil. Como vimos, na prática, projetos como o MENLI têm o potencial de engajar e criar uma comunidade, promovendo espaços legítimos de produção de conhecimento.

A recém mencionada interface nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão também se materializa neste artigo – resultado de esforços de uma equipe que tem buscado se articular para fazer circular práticas extensionistas também em eventos acadêmicos e em publicações periódicas, como esta. Isso mostra uma trajetória de amadurecimento do projeto que visa ocupar diferentes espaços de produção e circulação de saberes docentes.

Por fim, findo este percurso de discussões teóricas, levantamento e análise de dados, avaliamos também potencialidades a serem exploradas. No campo prático da extensão, observamos a possibilidade de busca pela construção de comunidades de debate que ultrapassem os limites dos eventos ao vivo; e a necessidade de diversificação das regiões brasileiras de onde são os convidados dos eventos. Já no campo das possibilidades de estudos sobre os impactos desta prática extensionista, percebe-se a viabilidade de se pensar em diferentes instrumentos – a serem construídos – que possam servir de insumos para pesquisas mais aprofundadas que, conseqüentemente, contribuirão no debate sobre o papel da extensão na formação de professores. Em conjunto, tais ações podem representar um vetor com potencial de enaltecer, defender e viabilizar a autonomia docente e a circulação de seus saberes sobre seu próprio fazer. De fato, não se trata de tarefa fácil, mas esperamos, com este texto, dar mais um passo nessa árdua tarefa.

Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In.: AGUIAR, M. A. da S; DOURADO, L. F. (Orgs.) *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política

educacional brasileira. *Trabalho Necessário*, Niterói, ano 10, n.15, 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1519%20Artigo%20Roberto%20Leher%20e%20Olinda%20Evangelista.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

MOITA LOPES, Luis Paulo. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MOREIRA JR., Russanil dos Santos. Por uma Pedagogia Decolonial no ensino de Língua Espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. 2021. *Humanidades & Inovação*. Volume 8. Edição 30. Páginas 63-81.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Edital de Convocação nº 2/2024–CGPLI - PNLD Ensino Médio 2026-2029 - Anexo 01 – Referencial Pedagógico*. Brasília, DF: FNDE, 2024. Disponível em:

<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-acessibilidade/Anexo01ReferencialPedaggico2retificao11092024.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2026.

PERONI, Vera Maria Vidal; Caetano, Maria Raquel. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? In: *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/584/658>. Acesso em: 08 fev. 2021.

EXPERIÊNCIA E *DESAPRENDIZAGEM*: LINGUAGEM EM MOVIMENTO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ianne Ely Godoi Vieira¹
Raquel Leão Luz²

Resumo: Este trabalho investiga de que modos o encontro com literaturas indígenas pode produzir processos de desaprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Partimos da proposição de Rufino (2023), segundo a qual desaprender constitui um gesto político e poético diante daquilo que se apresenta como saber único, para refletir sobre práticas pedagógicas que confrontem a centralidade do cânone e ampliem as possibilidades de experiência com a linguagem. A pesquisa foi desenvolvida com estudantes do 8º ano de uma escola da rede privada de Porto Alegre (RS), a partir de um projeto de leitura baseado na obra *Originárias: uma antologia feminina de literatura indígena*, organizada por Trudruá Dorrico e Maurício Negro. A proposta envolveu a leitura de recontos de tradição oral, a realização de rodas de contação de histórias e a circulação dessas narrativas em diferentes espaços da escola. Os resultados indicam que o contato com essas narrativas favoreceu deslocamentos nas formas de leitura dos estudantes, produzindo um território de passagem no qual linguagem, escuta e imaginação operaram como experiências de transformação da relação dos jovens com a literatura.

Palavras-chave: experiência; desaprendizagem; literatura indígena; ensino de Língua Portuguesa.

EXPERIENCE AND UNLEARNING: RETHINKING LANGUAGE PRACTICES IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

Abstract: This study investigates how encounters with Indigenous literatures may foster processes of unlearning in Portuguese language classes in the final years of elementary education. We draw on Rufino's (2023)

- 1 Doutoranda em Educação (PPGEdu/UFRGS), Mestre em Educação (PPGEdu/UFRGS), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Supervisão Escolar e Orientação Educacional (UniRitter), Graduada em Pedagogia (PUCRS). Colégio João XXIII, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: iannevieira@gmail.com
- 2 Doutora em Educação (PPGEdu/UFRGS), Mestre em Linguística Aplicada (PPGLet/UFRGS), Graduada em Letras (ILetras/UFRGS). Colégio João XXIII, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: raquelleaoluz@gmail.com

proposition that unlearning constitutes a political and poetic gesture in the face of what presents itself as a single form of knowledge, in order to reflect on pedagogical practices that challenge the centrality of the literary canon and expand possibilities for experiencing language. The research was conducted with eighth-grade students from a private school in Porto Alegre (RS), Brazil, based on a reading project centered on the book *Originárias: uma antologia feminina de literatura indígena*, organized by Trudruá Dorrico and Maurício Negro. The project involved reading retellings rooted in oral traditions, organizing storytelling circles, and circulating these narratives in different spaces within the school. The results indicate that engagement with these narratives fostered shifts in students' reading practices, producing a transitional space in which language, listening, and imagination operated as transformative experiences in young readers' relationship with literature.

Keywords: experience; unlearning; indigenous literature; Portuguese Language teaching.

Introdução

Na última década, a presença de literaturas indígenas na Educação Básica tem se ampliado, impulsionada tanto por movimentos políticos e culturais dos próprios povos originários quanto por transformações nas políticas educacionais que reconhecem a necessidade de promover uma educação comprometida com a diversidade étnico-racial e com a pluralidade de saberes. Esse movimento também se articula às diretrizes da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), especialmente a partir da promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas na Educação Básica.

Entretanto, a inserção dessas narrativas nas aulas de Língua Portuguesa ainda se apresenta como um desafio significativo. Para a construção de um currículo comprometido com uma Educação Étnico-Racial na área das Linguagens, é preciso problematizar práticas que a tratam somente como uma “temática” de estudo, reconfigurando-a como matéria de pensamento e modo de produção de conhecimentos que pauta o currículo horizontalmente, tanto nos programas de ensino quanto nas escolhas docentes cotidianas. Nesse sentido, é necessário romper com a histórica centralidade do cânone literário escolar, evitando que textos

produzidos por escritores e escritoras indígenas sejam reduzidos a uma dimensão folclórica ou meramente ilustrativa das culturas originárias.

Essa discussão se torna ainda mais significativa quando consideramos que a própria língua portuguesa falada no Brasil é resultado do encontro complexo entre diferentes matrizes linguísticas. Embora historicamente associada ao latim e à tradição europeia, a língua portuguesa brasileira é profundamente constituída pelas línguas indígenas, especialmente aquelas pertencentes ao tronco tupi, bem como pelas línguas africanas trazidas pelos povos escravizados, especialmente as línguas do tronco banto. Reconhecer essas presenças implica compreender que a língua com a qual lemos, escrevemos e ensinamos literatura na escola já carrega, em sua história, marcas de encontros, resistências, reelaborações, disputas e transformações linguísticas, sociais e culturais.

Esse cenário convoca a docência a repensar os modos de trabalhar com a linguagem literária na escola, abrindo espaço para experiências de leitura que permitam o encontro com outras formas de narrar, de viver e de produzir conhecimento. O trabalho com literaturas indígenas pode constituir-se como uma oportunidade de deslocamento das práticas tradicionais de ensino de língua e literatura, possibilitando que estudantes se aproximem de modos de expressão que tensionam as fronteiras entre oralidade e escrita, memória e imaginação, território e narrativa.

Partimos, assim, da proposição de Luiz Rufino (2023), segundo a qual desaprender pode constituir um gesto político e poético diante daquilo que se apresenta como único saber possível. A noção de *desaprendizagem*, nesse contexto, não se refere ao esquecimento do que foi aprendido, mas à possibilidade de produzir deslocamentos frente a saberes que se instituíram historicamente como universais, abrindo espaço para outras formas de compreender o mundo e de se relacionar com a linguagem. Como sugere o autor, trata-se de realizar um “jogo de corpo” diante das demandas dominantes, criando brechas para que outras experiências possam emergir.

Ao aproximar essa perspectiva das reflexões sobre experiência desenvolvidas por autores como Larrosa (2002), Foucault (1978) e Chauí (2002), compreendemos a educação como um território em que sujeitos se transformam na relação com aquilo que encontram. Nessa direção, a experiência não corresponde a um simples acúmulo de informações ou conteúdos, mas a um acontecimento que implica deslocamentos, afetos e transformações no modo como os sujeitos percebem a si mesmos e o mundo. Como afirma Foucault (1978), experiência é aquilo de que se

sai transformado; já Larrosa (2002) sugere que o sujeito da experiência se constitui justamente como um território de passagem, marcado pela abertura ao encontro com o outro.

Essas reflexões tornam-se especialmente potentes quando articuladas às discussões sobre literatura indígena contemporânea. Autores e pesquisadores como Trudruá Dorrico (2021), Ely Macuxi e Tettamanzy (2018) têm destacado que as narrativas produzidas por escritores e escritoras indígenas não apenas ampliam o repertório literário disponível aos leitores, mas também convocam formas outras de relação com a linguagem, com a memória e com a experiência coletiva. Ao trazer para o centro da cena narrativas atravessadas por cosmogonias, ancestralidades e relações com a terra, essas produções literárias desafiam concepções hegemônicas de literatura e convidam os leitores a exercitar novas formas de escuta e de interpretação, maneiras outras de se relacionar com os tempos e ritmos que emergem dessas leituras.

Ao analisar os percursos produzidos nesse projeto pedagógico, buscamos compreender de que maneira essas experiências de leitura e narração podem favorecer deslocamentos nas formas como estudantes se relacionam com a linguagem literária, abrindo espaço para modos de leitura mais sensíveis às vozes, memórias e modos de vida que tecem as narrativas indígenas, bem como o modo como podemos, enquanto professores/ as de língua materna, tramar outras formas de narrar nossa prática docente.

Contexto e intervenção formativa

A experiência que dá origem a este trabalho foi desenvolvida com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede privada de Porto Alegre (RS), no primeiro semestre de 2024, no âmbito das aulas de Língua Portuguesa ministradas por duas docentes. O projeto emerge de um movimento mais amplo de reorganização curricular da disciplina, orientado pelo compromisso de fortalecer a formação de leitores e de tensionar as formas como a literatura costuma ser mais *apresentada* na escola e não necessariamente *experienciada*.

Tal reorganização se inscreve também no horizonte das discussões em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), especialmente no que se refere à necessidade de produzir deslocamentos nas práticas escolares que historicamente privilegiaram repertórios literários do cânone ocidental. Nesse sentido, o trabalho com literaturas indígenas foi assumido

não como um acréscimo temático pontual ao currículo, mas como uma oportunidade de interrogar os próprios modos de ler, ensinar e experimentar a linguagem no espaço escolar.

Como primeiro movimento, tornou-se necessário (re)constituir um percurso de estudos em que o trabalho com gêneros textuais e com aspectos linguístico-discursivos pudesse ser atravessado por uma temática significativa ao grupo de estudantes. Entre as possibilidades previstas para o 8º ano na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontra-se o estudo das narrativas de memória. A partir dessa indicação curricular, buscou-se explorar o gênero pela via das narrativas provenientes das tradições orais de diferentes povos indígenas.

Para isso, foi escolhida a obra *Originárias: uma antologia feminina de literatura indígena*, organizada por Trudruá Dorrico e Maurício Negro, que reúne textos de autoras indígenas de diferentes povos. A presença dessas narrativas no percurso de leitura permitiu tensionar modos recorrentes de abordagem da literatura indígena na escola, frequentemente marcada por processos de folclorização ou pela redução dessas produções a objetos de curiosidade cultural. Ao contrário disso, o projeto buscou aproximar os estudantes das narrativas como produções literárias vivas, atravessadas por cosmogonias, memórias coletivas e formas específicas de relação com o tempo, o território e a ancestralidade.

O trabalho desenvolvido também assumiu um caráter interdisciplinar, envolvendo diálogos com componentes curriculares como Arte, Música, História e Ciências. Tal articulação partiu da compreensão de que as narrativas indígenas frequentemente convocam dimensões da experiência que ultrapassam os limites de uma única área do conhecimento, mobilizando questões relacionadas à espiritualidade, à relação com a terra, às formas de transmissão de saberes e às diferentes maneiras de habitar o mundo.

Ao longo do percurso, os estudantes foram convidados não apenas a ler os textos da obra, mas também a experimentar outras formas de relação com essas narrativas. Entre as propostas desenvolvidas, destacaram-se momentos de leitura compartilhada, conversas coletivas sobre os sentidos das histórias e a organização de rodas de reconto, nas quais os grupos de estudantes se responsabilizaram por narrar as histórias lidas para colegas da turma.

Essa proposta implicou um exercício delicado: jovens não indígenas, situados em um contexto urbano, foram convidados a aproximar-se de

narrativas provenientes de outras cosmologias, procurando reconhecer, ao mesmo tempo, a potência dessas histórias e os limites de suas próprias posições de leitura. Nesse sentido, o trabalho não buscou produzir apropriações simplificadoras das narrativas indígenas, mas criar condições para que os estudantes pudessem experimentar a linguagem como espaço de encontro com o que, muitas vezes, escapa às formas habituais de compreensão.

Fundamentação teórica

Educação e desaprendizagem como gesto político

Como já referido, partimos da proposição de Luiz Rufino (2023), para quem desaprender pode constituir um gesto político e poético diante das formas de conhecimento que se apresentam como únicas e universais. Em sua crítica aos modos coloniais de produção de saber, o autor argumenta que os processos educativos frequentemente operam pela lógica da transmissão e da acumulação de conteúdos, deixando pouco espaço para aquilo que chama de “vence-demanda”, isto é, movimentos de reinvenção do pensamento frente às estruturas que buscam fixá-lo.

Em uma passagem emblemática do livro “Vence-demanda: educação e descolonização” (2023), Rufino narra o diálogo entre uma professora e uma criança que afirmava ter “desaprendido” algo ensinado anteriormente. Diante da recusa da professora em aceitar essa possibilidade, a criança responde: “Então eu aprendi a esquecer” (p. 13). A cena, aparentemente simples, revela uma potência conceitual importante: desaprender não significa apagar o conhecimento, mas produzir deslocamentos diante daquilo que foi instituído como verdade.

Nesse sentido, desaprender pode ser compreendido como um gesto de abertura para outras formas de experiência com o mundo e com a linguagem. Trata-se menos de abandonar conhecimentos já estabelecidos e mais de produzir brechas nas formas dominantes de pensar, permitindo que outras narrativas, outros saberes e outras sensibilidades possam emergir no espaço educativo, como inquietações incessantes que desconfortam o que Skliar (2014) nomeia como “conversa pedagógica”.

Essa perspectiva dialoga diretamente com reflexões de Antônio Bispo dos Santos (2023), que propõe pensar processos de *contracolonização da linguagem*. Para o autor, líder quilombola, enfrentar as estruturas coloniais

implica também intervir no próprio campo das palavras, deslocando seus sentidos e reativando outras formas de significação. Conforme questiona e propõe Bispo dos Santos, “como podemos contracolonizar falando a língua do inimigo? Vamos pegar as palavras do inimigo que estão potentes e vamos enfraquecê-las. Vamos pegar as nossas palavras que estão enfraquecidas e vamos potencializá-las.” (2023, p. 13)

Nessa perspectiva, o trabalho com literaturas indígenas na escola pode ser compreendido como um gesto de intervenção nas formas hegemônicas de circulação da linguagem, abrindo espaço para narrativas que tensionam os modos coloniais de organizar a experiência e o conhecimento sobre e com os textos que ocupam as aulas de língua materna.

Experiência, transformação e subjetivação

A noção de desaprendizagem articula-se, neste trabalho, à compreensão de educação como experiência. Distanciando-se de uma concepção instrumental do ensino, autores como Jorge Larrosa (2002) defendem que a experiência constitui um acontecimento que atravessa o sujeito e produz transformações em sua forma de perceber o mundo.

Para Larrosa, a experiência não se reduz ao simples contato com informações ou objetos de conhecimento. Ao contrário, ela implica um encontro que desestabiliza as formas habituais de compreensão, produzindo efeitos de deslocamento no sujeito. Nas palavras do autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (LARROSA, 2002, p. 21)

Nesse sentido, *experiência* exige tempo, abertura e disposição para o encontro com aquilo que não pode ser plenamente antecipado. Ela não se deixa capturar pelas lógicas da eficiência e da produtividade que frequentemente orientam as práticas escolares contemporâneas.

Essa perspectiva advém das reflexões de Michel Foucault acerca da experiência como processo de transformação do sujeito. Em diálogo com a tradição filosófica, o autor afirma que a experiência pode ser compreendida como “qualquer coisa de que se sai transformado” (FOUCAULT, 1978, p. 290). A experiência, portanto, não se limita a uma vivência individual, mas envolve práticas e relações que possibilitam ao sujeito tornar-se outro em relação a si mesmo, como em um eterno “combate” do sujeito sobre si.

Também Marilena Chauí, ao tratar do trabalho de Merleau-Ponty, contribui para essa discussão ao afirmar que a experiência não é

um movimento puramente interior, mas um processo que nos coloca em relação com aquilo que está fora de nós. Para a autora, “a experiência é algo que age em nós quando agimos, é o que em nós se vê quando vemos, o que em nós se fala quando falamos.” (CHAUÍ, 2002, p. 164)

Nesse movimento de saída de si e retorno transformado, a experiência torna-se um espaço privilegiado de produção de subjetividade. Pensar a educação a partir dessa perspectiva implica reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem não se reduzem à transmissão de conteúdos no sentido tradicional, algo já em muito superado, mas envolvem encontros capazes de deslocar modos de ver, sentir e compreender o mundo.

Nesse horizonte, torna-se possível perceber que a própria noção filosófica de experiência encontra ressonâncias importantes nos modos de vida e nas formas de produção de conhecimento de muitos povos indígenas. Diferentemente da tradição ocidental moderna, que frequentemente separa conhecimento, corpo e território, diversas epistemologias indígenas compreendem o saber como algo que se produz na relação viva entre pessoas, lugares, seres da natureza e ancestralidades. Nesse sentido, aprender diz de um processo contínuo de participação em práticas coletivas de escuta, observação, memória e narração. As literaturas indígenas contemporâneas, muitas vezes atravessadas por tradições orais e por formas de circulação da palavra em comunidade, expressam justamente essa compreensão do conhecimento como experiência vivida, em que narrar histórias implica também atualizar relações com a terra, com os espíritos ou encantados, com os antepassados e com os modos de vida que sustentam essas narrativas. Assim, aproximar estudantes dessas produções literárias significa também abrir espaço para o encontro com outras epistemologias, nas quais linguagem, experiência e existência se constituem de maneira entrelaçada.

Literatura indígena e desobediência da linguagem

Pensar o trabalho com literaturas indígenas no contexto escolar exige, antes de tudo, enfrentar um problema recorrente: a tendência histórica de enquadrar as narrativas dos povos originários na categoria de “folclore”. Como observa Trudruá Dorrico (2021), essa classificação frequentemente reduz produções literárias indígenas a manifestações culturais cristalizadas no passado, esvaziando sua dimensão estética, política e contemporânea. Para a autora, a literatura indígena não pode ser compreendida como um conjunto de histórias tradicionais isoladas da realidade atual, mas como

uma produção literária viva, vinculada às experiências históricas e às formas de existência de diferentes povos. Nesse sentido, Dorrico afirma que a literatura indígena contemporânea é produzida por autores indígenas que escrevem a partir de seus territórios, memórias e cosmologias, afirmando modos próprios de narrar e de produzir conhecimento.

Essa distinção torna-se particularmente relevante no campo educativo. Quando narrativas indígenas são tratadas apenas como folclore ou curiosidade cultural, estruturas coloniais de conhecimento que silenciam a autoria indígena e invisibilizam seus projetos literários acabam sendo reafirmadas. Reconhecer essas produções como literatura implica, nesse sentido, deslocar os modos de leitura que tradicionalmente organizam o ensino do componente curricular, abrindo espaço para outras formas de relação com a palavra, com a memória e com a experiência.

Nesse horizonte, a escrita indígena contemporânea pode ser compreendida também como um gesto de resistência e de afirmação política. Como afirma o professor, ativista e escritor Ely Macuxi, trata-se de uma “poesia-práxis”, isto é, uma escrita que emerge da necessidade de narrar a experiência histórica dos povos indígenas e de afirmar sua existência frente às estruturas coloniais que buscaram silenciá-los. A literatura, nesse sentido, não se reduz a um exercício estético isolado, mas constitui uma prática de disputa simbólica na sociedade brasileira.

A partir dessa perspectiva, torna-se possível aproximar as literaturas indígenas contemporâneas da noção de literatura menor, formulada por Deleuze e Guattari (2014) e retomada por Gallo (2013) no campo da educação. Para os filósofos, uma literatura menor não se define pela língua em que é escrita, mas pela maneira como uma minoria se apropria de uma língua majoritária para produzir deslocamentos em seus usos e sentidos. Como afirmam os autores, “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior.” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 35).

Assumindo esse ponto de vista, o que caracteriza a noção filosófica de *literatura menor* é sua capacidade de produzir processos de *desterritorialização* da linguagem, abrindo fissuras nas formas dominantes de narrar e de compreender o mundo. Ao inscrever cosmologias, experiências coletivas e relações com o território em uma língua historicamente marcada por processos coloniais, as literaturas indígenas contemporâneas tensionam os usos estabilizados da linguagem e instauram outros modos de significação.

Essa dimensão aproxima-se do que Carlos Skliar (2014) denomina *desobediência da linguagem*. Para o autor, educar não significa domesticar a palavra ou fixar seus sentidos, mas criar condições para que a linguagem possa existir em sua potência poética e imprevisível.

Nesse sentido, o encontro com narrativas indígenas nas aulas de Língua Portuguesa pode constituir-se como uma oportunidade de produzir experiências de leitura que escapem à lógica da interpretação única e da estabilização dos sentidos para resolução de problemas gramaticais – ou seja, recair nas velhas tradicionais de uso do texto como pretexto. Ao convocar outras formas de relação com o tempo, com a memória e com o território, essas narrativas deslocam modos habituais de compreender a literatura e convidam os leitores a experimentar a linguagem como espaço de criação, de escuta e de transformação.

Por fim, como sugere Ana Lúcia Liberato Tettamanzy (2018), essas narrativas podem ser compreendidas como “falas à espreita de escutas”, vozes que aguardam condições de escuta capazes de acolher sua potência de produção de sentidos. Trabalhar com literaturas indígenas no espaço escolar parece apontar para a produção de situações em que a palavra possa circular de outros modos, instaurando encontros capazes de deslocar formas habituais de ler, narrar e experienciar a linguagem. Mais ainda, são uma excelente oportunidade de garantir acesso à multiplicidade linguística e à pluralidade de usos e reflexões sobre língua e linguagem.

Metodologia e análise de dados

A proposta pedagógica envolveu a leitura de narrativas de autoria indígena e a realização de atividades voltadas à experimentação da linguagem por meio da oralidade e da escuta, ao longo do 1º semestre de 2024, com três turmas de 8º ano.

Após os momentos de leitura e conversa coletiva sobre os textos, os estudantes foram organizados em pequenos grupos e convidados a preparar rodas de contação de histórias, nas quais deveriam recriar oralmente as narrativas lidas. A proposta consistia em experimentar formas de reconto das histórias, mobilizando recursos expressivos da oralidade, como entonação, pausas, gestos e modos próprios de narrar.

As apresentações foram realizadas em sala de aula e compartilhadas também com outros estudantes da escola, ampliando a circulação das narrativas no espaço escolar. As rodas de contação foram registradas

por meio de fotografias e gravações em vídeo, produzidas ao longo das apresentações.

Esses registros constituíram o principal material empírico mobilizado neste estudo. A análise concentrou-se na observação dos modos como os estudantes se apropriaram das narrativas e mobilizaram a linguagem na construção dos recontos. Mais do que avaliar a fidelidade em relação às histórias originais, buscou-se compreender os deslocamentos produzidos na relação dos estudantes com a leitura, com a escuta e com a experiência narrativa coletiva.

Resultados e discussão

A experiência desenvolvida ao longo do projeto revelou que o encontro dos estudantes com as narrativas indígenas produziu deslocamentos importantes em seus modos de se relacionar com a leitura literária. Diferentemente de práticas escolares frequentemente orientadas por exercícios de interpretação ou pela busca de significados previamente estabelecidos, as rodas de contação de histórias criaram um espaço em que a linguagem pôde ser experimentada de maneira mais aberta.

Como resultados desse estudo, pode-se afirmar que as contações de histórias – em um percurso de experimentação entre pares – podem ser uma prática pedagógica que instiga e inspira novas vivências no trabalho com a literatura indígena. O gesto de narrar para outros colegas implicou assumir uma responsabilidade pela leitura realizada, exigindo que os grupos retomassem os textos, discutissem seus sentidos e refletissem sobre como recontar as histórias, tão distantes de suas realidades, por meio da oralidade. Alguns grupos observaram a necessidade de criação de “paisagens sonoras” para os recontos, algo que foi trabalhado em Música. Outros grupos utilizaram utensílios, objetos que puderam ampliar as condições de escuta e compreensão narrativa dos colegas ouvintes.

Outro aspecto significativo observado ao longo do projeto foi a necessidade de utilizar diferentes espaços da escola para a realização das rodas de contação. Os ensaios e apresentações ocorreram também em ambientes externos, como pátios e áreas abertas, deslocando a atividade para além do espaço tradicional da sala de aula. Ainda que inicialmente motivada por questões práticas, essa escolha revelou-se também coerente com as próprias narrativas trabalhadas.

Muitas das histórias presentes em “Originárias” evocam relações com a terra, com os ciclos da natureza, com os seres encantados e com modos de vida profundamente vinculados à natureza. Ao narrar essas histórias em espaços abertos, os estudantes passaram a experimentar uma relação diferente com o ato de contar e escutar, em que o ambiente ao redor parecia participar da própria experiência narrativa, tanto pelas interrupções externas quanto pela potência dos elementos naturais que compuseram os momentos: o pátio de pedras, o vento nas árvores, o sol e a sombra, os sons dos jovens em outras salas, o sinal entre as trocas de períodos.

As rodas de contação mobilizaram, necessariamente, um exercício coletivo de escuta. Ao acompanhar as narrativas apresentadas pelos colegas, os estudantes se colocaram na posição de ouvintes atentos às diferentes formas de contar e interpretar as histórias, pensando também sobre as escolhas que tinham realizado durante a preparação de suas histórias. Produziram, assim, um momento singular de atenção e concentração, muitas vezes pouco experimentado ao longo das aulas.

Esse movimento pareceu produzir uma ruptura com modos mais acelerados de relação com os textos, frequentemente marcados por leituras rápidas ou fragmentadas, realizadas em meio ao barulho, às distrações ou mesmo a falta de interesse de muitos jovens. Ao contrário disso, as narrativas exigiam tempos de pausa, de atenção e de imaginação, criando um ambiente em que a experiência da leitura se aproximava da experiência de escuta presente em muitas tradições de narrativas orais.

Foi possível perceber, também, que o encontro com essas narrativas tensionou certas formas cristalizadas de relação com a literatura. Ao invés de ocupar um lugar periférico ou ilustrativo no currículo, as narrativas indígenas passaram a funcionar como um eixo organizador das experiências com os textos em sala de aula. Esse deslocamento contribuiu para produzir novas perguntas entre os estudantes, tanto sobre as histórias narradas quanto sobre as formas de vida e de conhecimento que atravessam essas narrativas, tais como: *podemos narrar histórias de povos que não são os nossos? estamos compreendendo realmente o que essas palavras querem dizer?* Em diversos momentos, surgiram dúvidas sobre termos presentes nas narrativas e sobre os sentidos de determinadas expressões, o que levou os grupos a revisitar os textos e a buscar compreender melhor as imagens e os modos de narrar presentes nas histórias.

Também apareceram incômodos e estranhamentos em relação à forma como algumas narrativas se organizavam. Alguns estudantes

comentaram que certas histórias lhes pareciam repetitivas ou mesmo próximas de narrativas que costumam associar à infância, o que abriu espaço para discutir coletivamente quais expectativas de literatura os estudantes trazem para a escola e de que maneira essas expectativas foram historicamente construídas. Esse estranhamento tornou-se um ponto importante da experiência, pois evidenciou o quanto nossos modos de ler são atravessados por referências literárias específicas e por concepções muitas vezes limitadas sobre o que constitui uma narrativa literária.

Outro aspecto recorrente nas conversas entre os grupos dizia respeito ao receio de se expor durante as contações. Muitos estudantes manifestaram insegurança diante da tarefa de narrar as histórias para outros colegas, especialmente por se tratar de adolescentes em contexto escolar, fase da vida frequentemente marcada por uma forte atenção ao olhar do outro e pelo temor do julgamento entre pares. Narrar diante de um grupo implicava colocar-se em evidência e assumir um lugar de fala que nem sempre é confortável nesse momento da vida.

Em diversos momentos, surgiram comentários relacionados à vergonha de errar, esquecer partes da história ou não conseguir conduzir a narrativa diante dos colegas. Esse receio revelou o quanto a oralidade, embora presente nas interações cotidianas dos estudantes, nem sempre encontra espaço legitimado nas práticas escolares de leitura literária. Ao serem convidados a narrar as histórias, os estudantes se viram diante de um exercício que exigia não apenas compreender os textos, mas também assumir a palavra como gesto público e compartilhado.

Curiosamente, foi justamente esse movimento de exposição que acabou produzindo transformações na forma como os grupos se envolveram com as narrativas. À medida que preparavam as contações, os estudantes passaram a discutir coletivamente como organizar a história, que partes enfatizar, como conduzir a fala e de que maneira poderiam sustentar a atenção dos ouvintes. O trabalho de preparação tornou-se, assim, um espaço de negociação e de construção coletiva da narrativa, no qual o medo inicial de se expor foi sendo gradualmente atravessado pela experiência de contar juntos.

Nesse processo, a contação de histórias pareceu criar uma situação singular dentro da dinâmica escolar: os estudantes não estavam apenas apresentando um trabalho, mas compartilhando narrativas que haviam sido lidas, discutidas e reinterpretadas por eles. O gesto de narrar deixou de ser apenas uma tarefa avaliativa e passou a constituir um momento de

encontro, no qual a palavra circulava de maneira mais aberta, mobilizando escuta, imaginação e participação coletiva.

Por fim, a experiência no projeto revelou que o trabalho com literaturas indígenas na escola pode abrir espaços importantes para a produção de experiências sensíveis com a linguagem entre os jovens. Ao convidar os estudantes a ler, escutar e narrar histórias que emergem de outras cosmologias, o projeto possibilitou a construção de situações em que a literatura deixou de ser objeto de estudo para tornar-se prática viva de encontro com a palavra e com os outros.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, buscamos refletir sobre como o encontro com literaturas indígenas, nas aulas de Língua Portuguesa, pode produzir deslocamentos nas formas de ler, escutar e narrar na escola. A experiência relatada mostrou que, mais do que ampliar repertórios, esse trabalho pode tensionar modos cristalizados de relação com a literatura e com a linguagem, abrindo espaço para processos de desaprendizagem.

As rodas de contação de histórias se revelaram como uma prática pedagógica potencializadora para o propósito da pesquisa. A leitura, quando vinculada à oralidade, à escuta e à partilha, pode tornar-se uma experiência mais sensível e transformadora para os estudantes. Ao narrar histórias de diferentes povos indígenas, os jovens foram levados a lidar com dúvidas, receios, estranhamentos e responsabilidades, produzindo deslocamentos em sua relação com os textos e com a palavra.

Por fim, compreendemos que trabalhar com literaturas indígenas na escola também implica repensar o currículo, os espaços de circulação da palavra e os modos como a docência pode se abrir a outras epistemologias. Nesse sentido, a experiência analisada aponta para a potência de uma educação linguística e literária comprometida com a escuta, com a pluralidade e com a transformação.

Referências

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt

último acesso em: 25/08/2024.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. A terra dá, a terra quer. Ilust: Santídio Pereira. Texto de orelha: Malcom Ferdinand. São Paulo: Ubu editora/ Piseagrama, 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Kafka: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DORRICO, Trudruá. Folclore brasileiro x literatura indígena: entenda a diferença. Ecoa Uol: 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julie-dorrico/2021/08/25/folclore-brasileiro-versus-literatura-indigena-entenda-a-diferenca.htm> último acesso em: 25/08/2024.

FERREIRA, Vergílio. Questionação a Foucault e a algum estruturalismo. In: FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas. Uma arqueologia das ciências humanas. 1a. ed. Lisboa: Portugalia, 1978. (pp.XXI-LV).

GALLO, Sílvio. Deleuze & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RUFINO, Luiz. Vence-demanda: educação e descolonização (Portuguese Edition). Mórula Editorial. Edição do Kindle.

SKLIAR, Carlos. Desobedecer a Linguagem: Educar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. Falas à espera de escuta. Prefácio. In: Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção [recurso eletrônico] / Julie Dorrigo; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Revista Sepé: fevereiro de 2020. Disponível em: https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_093effa656194602b2bb25561277a65d.pdf último acesso em: 25/08/2024

LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO PÚBLICO: AS VIAS DOS MULTILETRAMENTOS CRÍTICOS

Morgana Larotonda English Guidance¹

Resumo: O presente artigo apresenta um projeto de inserção da leitura literária anglófona no ensino público do Rio de Janeiro, desenvolvido como metodologia para o ensino de Língua Inglesa a partir dos multiletramentos. O projeto teve como objetivo promover a criticidade, a autonomia e a criatividade dos estudantes, visando à formação de sujeitos ativos na construção do conhecimento e capazes de interagir reflexivamente com diferentes linguagens e contextos culturais. O referencial teórico-metodológico fundamenta-se em abordagens de multiletramentos críticos e pós/multiculturalismo, que valorizam a diversidade identitária e semiótica contemporânea. A metodologia adotada foi o modelo Open Space for Dialogue and Enquiry (OSDE), que incentiva a aprendizagem dialógica e investigativa, colocando o aluno como protagonista na construção de sentidos textuais e culturais, em consonância com perspectivas decoloniais. Como resultados esperados, o projeto busca ampliar o repertório linguístico e literário dos alunos, incentivar releituras de obras literárias e promover a ressignificação dos textos por meio de recursos semióticos multimodais, contribuindo para um ensino de Inglês crítico e inclusivo.

Palavras-chave: Leitura literária; Multiletramentos; Ensino crítico de inglês

LITERARY READING IN PUBLIC EDUCATION: PATHWAYS OF CRITICAL MULTILITERACIES

Abstract: This article presents a project focused on the integration of Anglophone literary reading into public education in Rio de Janeiro, developed as a methodology for teaching English through multiliteracies. The project aimed to promote students' critical thinking, autonomy, and creativity, fostering active learners in the construction of knowledge and reflective engagement with diverse languages and cultural contexts. The theoretical and methodological framework is grounded in critical multiliteracies and post-/multicultural approaches that

1 Mestre Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. sl.morgana@gmail.com.

value contemporary identity and semiotic diversity. The methodology adopted was the *Open Space for Dialogue and Enquiry* (OSDE) model, which encourages dialogic and inquiry-based learning and positions students as protagonists in the construction of textual and cultural meanings, in alignment with decolonial perspectives. As expected outcomes, the project seeks to expand students' linguistic and literary repertoires, encourage reinterpretations of literary works, and promote the re-signification of texts through multimodal semiotic resources. This approach contributes to a critical and inclusive perspective on English language teaching.

Keywords: Literary reading; Multiliteracies; Critical English language teaching.

Introdução

A leitura literária pode ser muito frutífera quando a abordagem de ensino/aprendizagem é adequada e "libertadora".

(Paulo Freire).

O presente artigo pretende discorrer sobre o tema tratado na comunicação oral homônima, apresentada no III Colóquio de Educação para o Sul Global, realizado em 2025, com vistas a registrar, sistematizar e aprofundar a pesquisa por mim desenvolvida. Na referida comunicação, problematizei a questão da inserção da leitura literária anglófona no ensino público brasileiro, especificamente no contexto do Rio de Janeiro. Ao retomar e expandir as reflexões apresentadas naquele espaço acadêmico, este artigo busca expor os fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos que sustentam a proposta, os quais vêm sendo objeto focal de minhas pesquisas há quase dez anos, cujos dados e análises foram sistematizados no livro *Na busca pelo Letramento Crítico*, publicado em 2025 pela Editora Dialética, também apresentado na ocasião do evento. Além disso, discutem-se os desdobramentos dessa trajetória investigativa no ensino de Língua Inglesa, articulando literatura, multiletramentos críticos, pós/multiculturalismo e práticas pedagógicas de caráter dialógico e decolonial.

Então, por que abordar a leitura literária? O projeto surgiu a partir das minhas angústias como educadora e pesquisadora ao perceber que a leitura literária no ensino médio era ínfima, ou até mesmo inexistente,

o que, a meu ver, comprometia a qualidade do ensino. Com o desejo de aprofundar essas problemáticas, investigando e testando novas formas de ensinar, comecei a me dedicar a essa iniciativa em 2018, no Ciep onde estava lotada na época. A escola havia se tornado uma unidade de Ensino Integral no ano anterior, o que abria espaço para a inserção de novas metodologias pedagógicas, possibilitando a implementação da leitura literária como parte do currículo.

Com o avanço da pandemia de Covid-19 e as transformações impostas ao cotidiano escolar, foi necessário reformular o projeto original para atender às demandas do que ficou conhecido como o “novo normal”. Para implementar uma nova versão do projeto que possibilitasse a introdução da leitura literária durante esse período de incertezas e adaptações, o projeto ganhou novos contornos, adaptando-se às modalidades de ensino remoto e híbrido. Apesar dessas mudanças, manteve-se a essência central da proposta: promover a criticidade, autonomia e criatividade dos estudantes por meio da literatura, integrando recursos multimodais para garantir a continuidade do processo formativo em contextos desafiadores.

Desde sua fase embrionária até o formato atual, o projeto sempre teve como objetivos centrais a promoção das Macrocompetências e das Competências Gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém sem adotar uma abordagem rígida. Ao contrário, buscou flexibilizar e adaptar esses preceitos às especificidades e necessidades da comunidade escolar onde foi implementado. Outro objetivo fundamental do projeto foi promover uma educação integral, valorizando especialmente a dimensão socioemocional dos aprendizes, conforme destacado pela OCEM (2006, p. 90). Além disso, desde sua implementação, o projeto tem como foco o ensino da Língua Inglesa por meio da abordagem dos multiletramentos críticos, da aprendizagem intersemiótica que articula literatura e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e da integração entre currículo tradicional, transversal e digital, ampliando assim as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa fundamenta-se no referencial dos multiletramentos críticos, articulando contribuições contemporâneas para compreender o ensino da Língua Inglesa e da leitura literária em escolas públicas brasileiras. Inspirando-se nas propostas do The New London Group (1996) e em Batista da Silva (2012), valoriza práticas que envolvem diferentes modos de leitura e escrita, plurilinguismo e práticas multissemióticas de leitura, permitindo aos alunos produzir e interpretar sentidos em

múltiplas linguagens. Bakhtin (2010) complementa essa perspectiva ao destacar a dialogicidade, a polifonia e a intertextualidade, enquanto Cereja (2005) e Cândido (2011) refletem sobre o ensino dialógico da literatura, conectando o leitor às obras e à experiência cultural que elas carregam. As orientações legais, como a BNCC (2017) e as OCEM (2006), sustentam a integralidade e a formação por competências, enquanto a metodologia OSDE (Owen, 1997; OSDE, 2006) fornece suporte investigativo e prático, permitindo analisar as experiências de leitura literária em contexto escolar de forma reflexiva e sistemática. Por fim, Spivak (2010) enriquece a abordagem ao enfatizar a valorização das vozes subalternas, consolidando a leitura literária como instrumento de ampliação cultural, crítica e cognitiva para os alunos.

Por que abordar a leitura literária na escola pública brasileira?

Multiletramentos críticos: (The New London Group, 1996)

A partir da experiência inicial do projeto no CIEP 329, em Itaguaí, Rio de Janeiro, em 2018, a adoção dos multiletramentos críticos revelou-se central para a concepção e desenvolvimento desta iniciativa. Fundamentando-se nas ideias de *The New London Group* (1996), que propõem uma pedagogia capaz de responder à diversidade de linguagens e contextos culturais contemporâneos, o projeto buscou ampliar a compreensão dos estudantes sobre os modos de leitura, interpretação e produção de sentido. Segundo Batista da Silva (2012, p. 31), trata-se de uma educação que promove a “desconstrução de discursos cristalizados e o espaço para reflexão”, oferecendo aos alunos condições para questionar e ressignificar conteúdos e práticas tradicionais. Nesse sentido, os multiletramentos críticos se apresentam como ferramenta estratégica para integrar literatura, tecnologia e reflexão social, fortalecendo o caráter investigativo, dialógico e transformador do ensino de Língua Inglesa que orienta este projeto.

As transformações na comunicação criam novos ambientes mediadores da leitura e da produção de sentido, como a comunicação mediada por computador, ampliando as formas de interpretar e interagir com o mundo. Contudo, nas escolas, o ensino da leitura literária ainda privilegia majoritariamente a escrita e marginaliza outras modalidades

semióticas. Porém, sabe-se hoje que imagens e outros recursos multimodais podem enriquecer a compreensão literária, construindo significado em diálogo com o texto verbal. Nesse sentido, Batista da Silva (2012, p. 73) adverte que “[...] o projeto de letramentos que não se preocupe com a emergência das imagens no cenário comunicacional pode estar deixando de atingir seu objetivo de realmente desenvolver nos alunos habilidades necessárias para a plena interação comunicativa na contemporaneidade”. Para o projeto aqui discutido, reconhecer e integrar essas múltiplas formas de representação faz-se essencial para a promoção dos multiletramentos críticos na sala de aula de leitura literária.

Desde o início do projeto, em 2018, diversas atividades foram estruturadas para promover a leitura literária de forma lúdica, crítica e integrada, e vêm sendo aprimoradas e adaptadas a cada ano, conforme o perfil e os interesses dos novos alunos. Entre essas práticas, destaca-se a contextualização de autores e obras por meio de diferentes meios e linguagens, incluindo aulas expositivas, debates, leituras dirigidas, atividades com biografias de escritores, exibição de filmes de adaptação ou biográficos, e pesquisas na internet, realizadas em grande parte em atividades conduzidas comigo em sala de aula virtual ou física. Essas estratégias possibilitam não apenas a compreensão textual, mas também a articulação entre diferentes formas de linguagem e cultura, incentivando o rompimento de paradigmas, a reflexão e a construção de sentido pelos alunos. Dessa forma, o projeto promove letramento, permitindo que os estudantes se tornem protagonistas no processo de leitura e interpretação literária, mobilizando múltiplos recursos semióticos de forma articulada e contextualizada.

Deste modo, corroboro com a afirmação de Jordão (2011, p. 280), ao observar que “[...] nós estamos lidando com novas formas de fazer sentido, novas formas de viver nesse mundo globalizado e complexo.” Essa reflexão descreve, a meu ver, a perspectiva pela qual nós, professores, enquanto imigrantes digitais (PRENSKY, 2001, p. 1-2), nos sentimos diante das demandas contemporâneas relacionadas à comunicação, à informação, ao entretenimento e à aprendizagem. Por outro lado, há um grupo da sociedade, os chamados nativos digitais, que não percebe a era digital como algo novo, mas sim como o ambiente natural de suas experiências. A partir dessa diferença, torna-se evidente que escola e alunos participam do mundo contemporâneo de maneiras distintas, o que pode representar um desafio para a educação, que passam a carecer de currículos

articuláveis, que se alinhem aos multiletramentos e à pedagogia dialógica do OSDE.

Os conceitos de multiletramentos aplicados à educação, propostos por *The New London Group* (1996, p. 9, tradução minha), explicam que “[...] seu propósito fundamental é certificar-se de que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de maneira que os permita participar de modo integral na vida pública, comunitária e econômica.” Ao contrastar essas ideias com a prática do ensino de leitura literária nas escolas atualmente, percebe-se uma discrepância entre teoria e realidade. Em revisões posteriores, o grupo ressalta as constantes transformações nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) desde a publicação de seu primeiro manifesto e destaca a necessidade de adaptação urgente dos letramentos, apontando causas dessas mudanças e propondo formas de ação para adequação (COPE & KALANTZIS, 2009). Nesse sentido, Batista da Silva (2012, p. 60) observa que:

[...] a necessidade pedagógica do momento histórico atual em que há uma multiplicidade de canais e mídias para a produção de texto que, por sua vez, fazem circular os múltiplos discursos, além de uma ampla diversidade linguística e cultural em que as sociedades influenciam e são influenciadas, em que polarizações já não podem ser tomadas como verdades; as verdades, por sua vez, já não podem ser tomadas como absolutas e as novas tecnologias da informação e comunicação fazem surgir um mundo completamente reconfigurado em termos de distâncias, formalidades, fluidez e canonicidade.

Ao analisar essas teorias em diálogo com os conceitos de nativos digitais de Prensky (2001), compreendi que a utilização de recursos digitais interativos e multimodais, como plataformas digitais de leitura, poderia se tornar uma estratégia eficaz para promover a leitura literária entre estudantes familiarizados com linguagens digitais. Tal abordagem não apenas atende às demandas desse novo contexto comunicacional, alinhando-se à perspectiva dos multiletramentos críticos.

Pós/Multiculturalismo: a leitura literária e estudos de identidade

No ensino de línguas, reconhecer e estimular o gosto pela leitura é um aspecto central para a formação de leitores críticos e engajados. Como destaca Perrone-Moisés (2009, p. 61, minha tradução), é essencial “valorizar o prazer e as emoções no ato da leitura [...]”, reconhecendo que a leitura não se limita à decodificação de textos, mas envolve experiência

afetiva e construção de sentido. No projeto, esse princípio se concretiza ao considerar as percepções e interpretações individuais dos alunos, permitindo que cada leitura seja significativa em sua própria dimensão. Ao tratar os estudantes como produtores de sentido, o projeto propicia um espaço de diálogo em que opiniões, emoções e reflexões sobre as obras literárias são valorizadas, incentivando a autonomia, a criticidade e a criatividade. Dessa forma, o prazer de ler torna-se não apenas um objetivo pedagógico, mas um catalisador para engajar os alunos na leitura literária de maneira crítica e reflexiva.

O incentivo ao prazer pela leitura se articula diretamente com o desenvolvimento dos multiletramentos críticos e com a abordagem intersemiótica adotada no projeto. Para tanto, diversas atividades semióticas são exploradas, permitindo que os alunos interajam com múltiplos códigos e linguagens enquanto constroem sentido sobre os textos literários. Entre essas práticas, destacam-se a leitura em plataformas digitais, que oferece acesso a obras e materiais multimodais; o uso de músicas integradas às aulas por meio de ferramentas digitais interativas; e a produção em portfólios digitais, nos quais os estudantes compartilham entre si e comigo suas interpretações, releituras e reflexões sobre as leituras realizadas.

A implementação do projeto se apoia na metodologia OSDE (*Open Space for Dialogue and Enquiry*), que promove a aprendizagem dialógica e investigativa, tornando os alunos protagonistas na construção de sentido literário e cultural. Por meio dessa abordagem, os estudantes são incentivados a explorar, questionar e dialogar sobre os textos literários, articulando diferentes recursos semióticos e linguagens, enquanto refletem criticamente sobre suas próprias interpretações. Essa perspectiva se aproxima da reflexão de Spivak (2010, p. 60-61), para quem a literatura deve vir de todos e ir para todos, em um movimento no qual “a solução do intelectual [...] é o deslize entre tornar o mecanismo visível e tornar o indivíduo vocal [...]”. Assim, ao tornar os processos de leitura e análise literária transparentes e ao mesmo tempo valorizar a voz de cada estudante, o projeto busca empoderar os alunos como produtores ativos de sentido, integrando criticidade, participação e multiletramentos, e garantindo que a literatura se torne uma experiência acessível, relevante e compartilhada.

Como comento em outros estudos, embora existam diversos estudos sobre multiletramentos e letramentos críticos, são ainda raras as iniciativas que efetivamente os aplicam em sala de aula na região onde atuo, inclusive na escola pública em que desenvolvo este projeto, de modo

a atender às necessidades de estudantes cuja vida cotidiana se dá em um contexto multimodal e mediado por múltiplos recursos de comunicação, como apontam Batista da Silva (2012, p. 60). Nesse sentido, é fundamental que a educação promova um ambiente que favoreça o desenvolvimento intelectual, crítico, afetivo e social dos alunos, evitando práticas pouco produtivas que apenas reproduzam conteúdos tradicionais em novos suportes, como alertam Lankshear, Snyder & Green (2000, p. 45-46). O projeto, ao focar na leitura literária, busca engajar os estudantes em experiências autênticas de produção de sentido, articulando aquisição e aprendizagem de maneira consciente e reflexiva, conforme sugerem Freire (2009, p. 32) e Gee (1996, p. 138), promovendo a autonomia e o pensamento crítico, bem como a participação ativa dos alunos em práticas sociais de leitura e interpretação literária.

O currículo e o planejamento escolar devem ser concebidos a partir das necessidades reais da escola e de seus estudantes, com vistas à promoção de uma educação integral, crítica e inclusiva. Para tanto, faz-se fundamental que esses processos assumam um caráter interdisciplinar e envolvam todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar — merendeiras, zeladores, famílias, gestores e professores — reconhecendo-os como participantes ativos do processo educativo. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser entendido como um conjunto fixo e prescritivo de conteúdos a serem transmitidos e passa a ser compreendido como uma prática social e discursiva, atravessada por relações de poder, cultura e identidade. Conforme propõe Jordão (2011, p. 63–67), pensar o currículo no ensino de línguas implica reconhecer os saberes dos alunos, suas experiências socioculturais e os usos reais da linguagem, de modo a promover uma formação crítica que dialogue com a diversidade e com os contextos nos quais esses sujeitos estão inseridos.

A personalização do ensino exige que o educador intervenha de forma estruturada, respeitando fases de desenvolvimento cognitivo e motivacional, conforme proposto por Hattie (2017, p.92-98). Estabelecer objetivos claros e compartilhá-los com os alunos desde o início da aula promove autonomia e engajamento ativo, permitindo que cada estudante compreenda seu percurso de aprendizagem. Essa abordagem, denominada por Hattie de “aprendizagem direcionada”, possibilita ao professor conduzir a aula com clareza sobre suas intenções e, simultaneamente, orientar os alunos na construção de seu próprio conhecimento, garantindo que a diversidade de perfis e potencialidades da turma seja valorizada (Hattie, 2017, p.45; Menezes, 2012, p.37).

Metodologia OSDE (Open Space for Dialogue and Enquiry)

A crítica, como define Batista da Silva (2012, p. 31), “[...] a desconstrução de discursos cristalizados, e o espaço para reflexão, de modo a promover [...] uma perspectiva crítica para o processo de ensino-aprendizagem [...]”, é um conceito central na teoria dos multiletramentos e merece atenção de educadores que buscam preparar os alunos para interagir com diferentes variedades linguísticas e culturais. No contexto do ensino de leitura literária, esse conceito se manifesta na criação de ambientes de aprendizagem que estimulam os estudantes a interpretar e produzir sentidos por meio de múltiplas modalidades semióticas (COPE & KALANTZIS, 2009, p. 175-178). Conforme destacam Batista da Silva (2012, p. 26-27) e Takaki (2014, p. 30), trata-se de uma prática de significação e ressignificação identitária, cultural e multimodal, na qual os alunos atuam como tradutores multilíngues, interpretando e produzindo sentidos a partir das leituras e atividades propostas.

Ao aplicar esses conceitos na prática, emergiram desafios relacionados ao currículo, que reserva poucas horas às disciplinas de Língua Inglesa e, frequentemente, apresenta conteúdos defasados, tratando as línguas estrangeiras como componentes secundários da formação escolar. Diante desse cenário, a perspectiva crítica de currículo proposta por Jordão (2011) mostra-se estratégica, ao compreender o currículo não como um roteiro fechado, mas como uma prática social passível de negociação, ressignificação e deslocamentos. Assim, os conteúdos já previstos, como o livro didático e as obras literárias, passam a ser utilizados como pontos de entrada para a promoção de um ensino crítico da leitura literária. Essa abordagem possibilita que a prática pedagógica ultrapasse a mera decodificação textual, transformando a leitura em um espaço de produção ativa de sentidos, reflexão crítica e diálogo cultural.

É justamente nessas brechas que a metodologia OSDE (*Open Space for Dialogue and Enquiry*) atua como instrumento de subversão, tal como propõe Batista da Silva (2012, p. 31), ao criar espaços nos quais os alunos podem questionar discursos cristalizados e refletir criticamente sobre os textos literários. Por meio da OSDE, as leituras e atividades propostas deixam de ser meramente prescritas pelo currículo, permitindo que cada estudante participe ativamente da construção de sentido, dialogando com múltiplas modalidades semióticas e expressando suas interpretações e emoções. Assim, atividades como a contextualização de autores e obras, debates, pesquisas em plataformas digitais, visualização de filmes

adaptados ou biográficos e a produção em portfólios digitais tornam-se práticas de ressignificação literária. Nessas experiências, os alunos não apenas consomem conhecimento, mas tornam-se produtores críticos de sentido, engajando-se em processos de reflexão, análise e produção cultural, exatamente no espírito de um ensino literário que integra multiletramentos críticos e leitura significativa.

Desde o início o projeto seguiu técnicas alinhadas aos preceitos da OSDE, e conforme sugerido por Cereja (2005), trabalhando com diferentes gêneros literários e narrativos para estimular a participação ativa dos alunos. O papel do professor, conforme Tietzmann Silva (2009, p. 23-24), é atuar como “leitor e fruidor”, lançando pontes entre os textos e o mundo dos estudantes, promovendo a transição da leitura mecânica para uma leitura de mundo, no sentido freiriano, até que o aluno se torne um verdadeiro criador de sentidos. Para isso, são explorados conceitos bakhtinianos de carnavalização, dialogismo e intertextualidade (Bakhtin, 2010), assim como a polifonia dos textos (Soares, 2007, p. 73), incentivando o diálogo entre múltiplas vozes e perspectivas. Além disso, atividades de tradução intersemiótica (Queiroz & Aguiar, 2010) permitem que os alunos estabeleçam relações entre diferentes linguagens e formatos, como comparar a obra literária com adaptações cinematográficas ou recursos multimodais, exemplificados por Jane Austen (1813) em *Orgulho e Preconceito* e William Joyce (2012) em *The Fantastic Flying Books of Mr. Lessmore*, analisando sinopses, resenhas, temas discursivos e gêneros, estimulando reflexão crítica, criatividade e autonomia na produção de sentidos.

Ao longo dos anos, as atividades de leitura literária foram sendo continuamente aprimoradas e adaptadas para atender às necessidades dos diferentes grupos de alunos, mantendo o foco na formação crítica, criativa e autônoma. Um dos aspectos centrais dessa adaptação foi a implementação de técnicas de avaliação diversificadas, inspiradas nos princípios de *Visible Learning for Teachers* (Hattie, 2017), que buscam tornar o processo avaliativo tão formativo quanto instrutivo. O modelo inclui avaliações conduzidas pelo professor, combinadas com autoavaliações dos alunos, permitindo-lhes refletir sobre seu próprio desempenho e progresso. Complementam esse processo os feedbacks orais e escritos, bem como as rodas de feedback e a avaliação por pares (Miguel, Pérez & Pardo, 2012), promovendo um espaço dialógico em que os estudantes podem discutir interpretações literárias, compartilhar percepções sobre diferentes leituras e aprender uns com os outros. Esse modelo avaliativo se mostra especialmente

relevante para o projeto, pois fortalece o engajamento ativo dos alunos, a consciência de suas próprias estratégias de leitura e escrita, e incentiva a construção coletiva de sentidos, em consonância com os objetivos dos multiletramentos críticos e a metodologia OSDE.

Como desdobramento dessas práticas, o projeto busca ampliar o repertório literário e linguístico dos alunos, incentivando a produção de releituras críticas e criativas, bem como a interpretação de textos a partir de múltiplas perspectivas. Além disso, espera-se que a integração de diferentes modalidades semióticas, os debates em rodas de feedback e a avaliação formativa contribuam para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, autonomia, responsabilidade e colaboração. Ao promover a construção coletiva de sentido e valorizar a voz do aluno como produtor ativo de conhecimento, o projeto fortalece a capacidade de leitura crítica e reflexiva, em consonância com os princípios dos multiletramentos críticos e com a metodologia OSDE. Dessa forma, pretende-se não apenas melhorar a proficiência em Língua Inglesa, mas também formar sujeitos capazes de dialogar com diferentes linguagens, contextos culturais e perspectivas, consolidando a leitura literária como um instrumento de engajamento intelectual, social e cultural.

Para responder perguntas como o porquê de abordar os multiletramentos, o plurilinguismo e a multissemiotização na escola, Rojo (2012) propõe uma análise das práticas pedagógicas vigentes no Brasil, visando compreender o panorama existente e identificar alternativas alinhadas ao público-alvo e às suas especificidades, ampliando suas possibilidades comunicativas e valorizando tanto sua própria cultura quanto a dos outros. A autora sustenta sua teoria ao afirmar que “[...] a leitura é um ‘ato’ de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas” (Rojo, 2009, p.77). Embora a fala se refira à leitura, Rojo aborda nessa obra todos os processos relacionados à aquisição e promoção das competências comunicativas, que englobam leitura e escrita, implicando também oralidade e recepção/interpretação de textos.

Nesse contexto, novas habilidades são requeridas não apenas dos alunos, mas, primordialmente, de professores, gestores e funcionários envolvidos direta ou indiretamente no processo de letramento. Atualmente, observa-se uma grande variedade de propostas emergentes sobre o tema, oferecendo múltiplas ideias para pesquisa e aplicação. A proposta dos

multiletramentos converge com os princípios da Neuroeducação no sentido de atender a essas demandas (Rojo & Moura, 2012, p.36), ampliando o alcance das práticas pedagógicas e integrando diferentes modalidades de leitura e escrita.

O conceito de letramento permite compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, investigando a interação entre experiências não escolares e o aprendizado formal da leitura e escrita. Ao ingressarem na escola, as crianças frequentemente vivenciam a alfabetização de forma restrita, lendo textos específicos com o único propósito de avaliação, transformando a leitura em uma atividade escolar pouco significativa. Ao trazer os usos sociais da escrita para o espaço escolar e integrar experiências de letramento genuíno, é possível transformar a aprendizagem em um processo mais prazeroso, crítico e culturalmente relevante.

Portanto, a adoção de multiletramentos, plurilinguismo e multissemiotização pode favorecer não apenas o letramento em língua materna, mas também em língua estrangeira, especialmente o inglês, ao valorizar o multiculturalismo e os conhecimentos prévios do aprendiz como indivíduo e como integrante de grupos sociais diversos. Para isso, faz-se necessária uma diagnose prévia, permitindo personalizar o currículo e adequar a metodologia ao público-alvo. Em consonância com a era em que as tecnologias imperam, práticas pedagógicas devem ser flexíveis, diversificadas e capazes de atender às necessidades de aprendizes distintos, utilizando recursos digitais ou analógicos que estimulem os processos cognitivos, do mais elementar ao mais complexo, com objetivos claros e avaliar as conquistas alcançadas é fundamental tanto para o professor quanto para o aluno, corroborando a perspectiva de Hattie (2011, p.48), cujo impacto pode ser observado nos dados coletados durante as atividades literárias e colaborativas implementadas no projeto.

O projeto

O projeto de Inglês – Monitoria em Leitura Literária Anglófona foi implementado com o objetivo de inserir a leitura literária no cotidiano escolar, promovendo o desenvolvimento intelectual, crítico e social dos alunos do Ensino Médio. Para isso, foi criado um Clube de Leitura, no qual os estudantes realizam atividades de leitura, análise, discussão e produção artístico-literária de obras de autores anglófonos, considerando tanto

a vida quanto a obra dos escritores. A prática de leitura compartilhada (Tietzmann Silva, 2009, p. 29) orienta as atividades, permitindo a participação de alunos usuários e não usuários da plataforma digital *Árvore de Livros*, promovendo igualdade e inclusão no acesso ao material literário. O projeto segue as orientações das OCEM (2006, p. 90), que apontam para a necessidade de formar indivíduos criativos, críticos e produtores de seu próprio conhecimento, e se fundamenta nos princípios dos Multiletramentos Críticos (The New London Group, 1996), estimulando a integração do aluno com o mundo contemporâneo, o desenvolvimento de habilidades sócio-interacionais em escalas local e global (Monte Mór, 2014, p.10) e a construção autônoma de sentidos por meio de diferentes modalidades semióticas. Dessa forma, o projeto visa não apenas a proficiência linguística, mas também a formação de sujeitos capazes de dialogar criticamente com múltiplos contextos culturais e sociais.

O modelo de monitoria em leitura compartilhada adotado pelo projeto encontra respaldo nas palavras de Miguel, Pérez & Pardo (2012), que enfatizam que “a compreensão de um texto não é, para muitos leitores, imediata; ao contrário, deve ser mediada por outros mais capazes que lancem pontes entre esses símbolos de tinta e a mente do leitor”. Considerando que essas “pontes” correspondem aos diversos recursos que favorecem a compreensão textual, a interação com outro(s) leitor(es) surge como um instrumento fundamental nesse processo. Nesse sentido, a proposta de leitura compartilhada (Tietzmann Silva, 2009, p. 29) torna-se uma estratégia viável para a mediação do sentido, promovendo colaboração e diálogo entre os alunos. Ao participar dos clubes de leitura, os estudantes têm a oportunidade de debater, trocar experiências e refletir criticamente sobre os textos, tornando a leitura um processo plural, democrático e significativo. Essa prática valoriza a opinião de cada participante e contribui para a construção e o compartilhamento coletivo de sentidos, alinhando-se aos princípios de formação crítica e integral previstos pelo projeto.

Desde 2018, lancei as primeiras sementes do projeto, adaptando atividades contidas nos livros didáticos dos alunos, que, embora inseridas na sessão de atividades extra-curriculares, ofereciam base para discussões relevantes ao currículo central. Nessa fase inicial, trabalhamos com autores como Ernest Hemingway e Jane Austen, ambos sugeridos nos livros didáticos, utilizando suas obras como ponto de partida para debates e análises literárias. Posteriormente, passei a incluir William Joyce, explorando tanto o livro quanto o curta-metragem, com o objetivo de trabalhar a estrutura de sinopse, tema também previsto no material

didático. Em seguida, expandimos o repertório para outros autores. As atividades priorizaram a utilização de múltiplas formas de representação literária e recursos interativos, favorecendo a participação ativa dos alunos, a construção coletiva de sentido e o desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas no contexto do ensino de língua inglesa.

Durante o período de ensino remoto em 2020, em razão da pandemia de Covid-19, o projeto foi adaptado para o ambiente digital, com a formação de clubes de leitura que promoviam a leitura colaborativa e a troca de experiências entre os alunos. Nesse contexto, os estudantes produziram artes digitais e utilizaram a plataforma de leitura digital *Árvore de Livros*, contratada para 40 alunos, que assumiram o papel de monitores dos clubes, orientando e auxiliando colegas sem acesso à plataforma. Em 2021, com o retorno ao ensino híbrido, o projeto se expandiu para as dependências da escola, permitindo aos alunos, sob minha supervisão e orientação constante, a produção de curtas-metragens adaptando contos de Edgar Allan Poe, explorando a narrativa literária de forma interativa e criativa. Todo esse material foi registrado e compartilhado no Padlet¹, funcionando como um portfólio digital que documenta as produções dos alunos e evidencia a integração entre leitura, análise crítica e diferentes formas de representação semiótica.

Nesse projeto, os alunos não apenas têm contato com autores anglófonos e brasileiros e algumas de suas obras, mas também realizam leituras em português e em língua inglesa, o que permite a ampliação de vocabulário e a construção de conhecimentos culturais em ambas as línguas. Por meio da leitura de obras originais, suas adaptações e textos teóricos sobre os autores, os estudantes desenvolvem pensamento crítico, expansão do conhecimento de mundo e o hábito da leitura literária, ao mesmo tempo em que experimentam diferentes formas de leitura. Partindo de modelos mais simples, como a “leitura mecânica e a leitura de mundo freiriana”, eles têm a oportunidade de avançar para formas mais complexas, culminando na “leitura crítica”, conforme proposto por Tietzmann Silva (2009, p. 23-24). Dessa maneira, o projeto promove a produção de sentidos de maneira autônoma e colaborativa, articulando a análise textual, o contexto cultural e a reflexão crítica, sempre em consonância com os princípios dos multiletramentos críticos.

Para aprofundar a experiência literária e favorecer a produção de sentidos, o projeto incorporou atividades intersemióticas e multimodais,

1 Acesso ao portfólio digital: https://padlet.com/sl_morgana/leituranaarvore2021

permitindo aos alunos transpor os textos lidos para diferentes linguagens e suportes. Inspirando-se em Bakhtin (2010), os conceitos de “dialogismo, carnavalização e intertextualidade” orientaram a análise crítica das obras, enquanto a “polifonia”, proposta por Soares (2007, p. 73), guiou o reconhecimento e a valorização de múltiplas vozes nos textos. Além disso, a abordagem de tradução intersemiótica de Queiroz & Aguiar (2010) possibilitou que os alunos reinterpretassem obras como *Orgulho e Preconceito* (Jane Austen, 1813) ou *The Fantastic Flying Books of Mr. Lessmore* (William Joyce, 2012) em formatos visuais, audiovisuais ou digitais, incluindo curtas-metragens, artes digitais e portfólios colaborativos. Essas práticas não apenas consolidaram a leitura crítica, como também integraram aspectos socioculturais, linguísticos e expressivos, promovendo um aprendizado ativo, colaborativo e significativo.

Nesse contexto, a leitura literária se apresenta como um dos instrumentos mais potentes para ampliar horizontes, estimular a reflexão sobre a pluralidade cultural e social e favorecer a compreensão da própria individualidade. Entretanto, a prática da leitura enfrenta desafios significativos nas escolas brasileiras, como destaca Tietzmann Silva (2009, p. 23-47), seja pelo fato de as etapas de formação do leitor não se iniciarem adequadamente na infância, seja pela dificuldade de transição entre o ensino fundamental e médio, pelos impactos culturais da era digital ou pela tendência das escolas de valorizar predominantemente a lógica, a ciência e a informação em detrimento da emoção, sensibilidade e arte. O projeto de leitura literária anglófona, com seus clubes de leitura, atividades intersemióticas, curtas-metragens e portfólios digitais, busca justamente preencher essas lacunas, oferecendo aos alunos oportunidades de engajamento crítico, produção de sentidos e desenvolvimento integral como leitores e cidadãos ativos na sociedade contemporânea.

Desta maneira, o projeto visa promover um modelo instrucional que incentive a leitura e a participação ativa dos alunos. A Monitoria, inspirada no método de *Peer Instruction* (MAZUR, 1997), tem por objetivo engajar os estudantes na construção de seu papel como cidadãos ativos, tanto na sociedade local quanto no contexto global, por meio da leitura literária anglófona e brasileira. Nesse modelo, o aluno não apenas colabora com seus pares e recebe auxílio na compreensão dos textos, mas também desenvolve a capacidade de reflexão crítica sobre si mesmo e sobre o outro, reconhecendo-se como indivíduo plural e construindo sua identidade a partir da diversidade de perspectivas e experiências ao seu redor.

Na prática, essa proposta se materializa através dos clubes de leitura, nos quais os alunos designados como monitores utilizam a plataforma *Árvore de Livros* para realizar estudos críticos sobre os princípios da leitura em língua estrangeira e explorar produções artístico-literárias anglófonas, considerando sua relevância dentro das áreas do Ensino Integral. Os monitores atuam como mediadores do conhecimento, compartilhando informações, discutindo textos e orientando colegas que não possuem acesso à plataforma, promovendo trocas colaborativas e debates enriquecedores. Durante os encontros, os alunos pesquisam a vida e obra dos autores, discutem temas e questões levantadas nas leituras e refletem sobre a importância da leitura literária no desenvolvimento do pensamento crítico, da compreensão cultural e da criatividade, garantindo que a experiência de leitura seja significativa, democrática e integradora para todos os participantes.

Esse modelo de prática dialoga diretamente com os princípios dos Multiletramentos Críticos propostos por *The New London Group* (1996), ao considerar a leitura como uma atividade multimodal e interativa, capaz de formar leitores autônomos e críticos, aptos a interpretar, produzir e compartilhar sentidos em contextos variados, conectando o aprendizado à vida social, cultural e global dos alunos. Na prática, os clubes de leitura funcionam como o eixo central do projeto, articulando a Monitoria e a busca pela leitura crítica (Tietzmann silva, 2009, p.29; Miguel, Pérez & Pardo, 2012). Considerando que apenas uma parcela dos alunos possui acesso à plataforma *Árvore de Livros*, os monitores — alunos com conta ativa — assumem o papel de mediadores, compartilhando ideias, orientando e ajudando os colegas que não têm acesso, promovendo a colaboração, o diálogo crítico e a construção coletiva de sentidos. O modelo pedagógico é organizado em etapas que incentivam a transposição do leitor mecânico para o leitor crítico, estimulando autonomia, capacidade de análise, interpretação de alusões e subentendidos, e reflexão sobre a obra em relação à realidade individual e social do aluno.

A implementação prática envolve uma sequência de atividades estruturadas: os alunos realizam leituras pré-determinadas pelo professor, participam das sessões do clube, preenchem fichas de autoavaliação, realizam pesquisas sobre autores e obras, e produzem materiais multimodais, como artes digitais e vídeos, que são apresentados em culminâncias como o Festival de Arte da *Árvore de Livros*. O professor atua como guia, orientando os monitores por meio de reuniões e grupos virtuais, fornecendo materiais de apoio, conduzindo debates e avaliando o desenvolvimento dos alunos tanto

em termos de leitura quanto de monitoria, com foco no fortalecimento das macrocompetências do século XXI: autoconhecimento, colaboração, comunicação, responsabilidade, abertura para o novo, resolução de problemas, criatividade e pensamento crítico.

O projeto é desenvolvido de forma escalonada ao longo dos anos, trabalhando diferentes autores e gêneros literários para abranger experiências de leitura variadas. No 1º ano, os alunos exploram Arthur Conan Doyle, com foco em contos de mistério de *Sherlock Holmes*, apoiados por filmes e atividades de interpretação progressiva; no 2º ano, são introduzidos à obra de Jane Austen, incluindo *Pride and Prejudice* e suas adaptações, com debates sobre contexto histórico, eixos temáticos e produções multimodais; no 3º ano, aprofundam-se em Edgar Allan Poe, analisando contos de terror e mistério, relacionando biografia, obra e adaptações cinematográficas, com culminâncias em produções digitais e debates guiados. Esse percurso permite aos alunos experimentar diferentes formas de leitura literária, integrar conhecimento cultural e linguístico, e consolidar habilidades de interpretação crítica, de modo a tornar a leitura uma prática significativa, democrática e colaborativa.

Para garantir que a prática da monitoria seja significativa, o projeto integra diferentes gêneros literários e recursos multimodais, permitindo aos alunos experimentar múltiplas formas de leitura e interpretação. Trabalha-se com autores clássicos e contemporâneos, como Edgar Allan Poe, Conan Doyle, Jane Austen, Chimamanda Adichie e Alice Walker, explorando não apenas suas obras originais, mas também adaptações cinematográficas, curtas, HQs e materiais digitais (Queiroz & Aguiar, 2010; Tietzmann Silva, 2009). Os clubes de leitura incentivam o dialogismo, a carnavalização e a intertextualidade (Bakhtin, 2010), promovendo debates em que cada aluno pode manifestar sua interpretação e conectar diferentes textos e mídias. Observemos a seguir:

Imagem 1 – Fotografias dos alunos em exercício de leitura colaborativa



Fonte: elaboração própria, com base nas observações de campo.

As duas imagens ilustram momentos distintos, porém complementares, do engajamento dos alunos em atividades colaborativas de leitura e produção de sentido. Na imagem da esquerda, os alunos trabalham com o primeiro capítulo da obra *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, presente em seus livros didáticos, realizando uma leitura interpretativa em grupo. Nesse momento, além de discutir e contextualizar a autora e a obra, os alunos puderam relacionar o texto às adaptações cinematográficas, HQs e traduções disponíveis na plataforma *Árvore de Livros*, promovendo uma análise multimodal que ampliou a compreensão da narrativa e de seus elementos culturais e históricos. As imagens evidenciam, assim, o diálogo entre os alunos, a troca de interpretações e a construção coletiva de sentidos, reforçando o papel da leitura como prática social e crítica.

Já na imagem da direita, observa-se o trabalho com o livro e o filme de William Joyce, voltado para investigar a estrutura do gênero discursivo “sinopse”, conforme proposto pelo livro didático. Nessa atividade, os alunos discutem, comparam e articulam elementos do texto e do filme, analisando a forma como a narrativa é condensada e reinterpretada em diferentes formatos. Ambas as imagens refletem a essência do projeto: o engajamento ativo e colaborativo, a produção de sentidos em múltiplas linguagens e a construção de conhecimento crítico, evidenciando como a leitura literária, aliada a diferentes mídias e ao diálogo entre pares, favorece não apenas a compreensão textual, mas também a reflexão cultural e a criatividade.

Consideração finais

O projeto de leitura literária anglófona reafirma a leitura como eixo central do ensino, articulando multiletramentos, plurilinguismo e leitura crítica de forma prática e significativa. Através de obras originais, adaptações, HQs e filmes, os alunos desenvolvem competências linguísticas, interpretativas e culturais, exercitam reflexão crítica e produzem sentidos. A metodologia OSDE, combinada com monitoria e clubes de leitura, promove colaboração entre pares, autonomia e engajamento ativo, tornando a aprendizagem plural, inclusiva e conectada às demandas do século XXI. A produção de artes digitais, vídeos e resenhas fortalece a tradução intersemiótica, ampliando a expressão em múltiplas linguagens, enquanto o professor atua como mediador, conectando texto, contexto e experiência do aluno, consolidando-o como leitor crítico e produtor de sentidos.

Além disso, o projeto integra disciplinas, valoriza o contexto local e amplia a compreensão das diversidades culturais, permitindo que os estudantes se percebam como parte de um sistema social e global. Sua abordagem interdisciplinar e inclusiva mostra-se altamente relevante para o ensino médio, ao expandir habilidades sociais, linguísticas, artísticas e críticas, ao mesmo tempo em que promove identidade, empatia e pensamento crítico. Assim, a leitura literária deixa de ser apenas prática escolar e transforma-se em instrumento de formação cidadã, preparando indivíduos conscientes, criativos e culturalmente engajados para os desafios do mundo contemporâneo.

Referências

ARVORE DE LIVROS. Plataforma digital de leitura. Disponível em: <https://www.arvoredelivros.com.br/>. Acesso em: 16 jan. 2026.

BAKHTIN, M. A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento. Tradução de Y. Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Secretaria de

Educação Média e Tecnológica, 2006. Disponível em: <https://acesse.one/cr65G>. Acesso em: 05 dez. 2024.

CÂNDIDO, A. Vários Escritos: O Direito à Literatura. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Ouro sobre Azul, 2011.

CEREJA, W. R. Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GEE, J. P. Sociolinguistics and literacies: Ideology in discourses. 2nd ed. London: Taylor & Francis, 1996.

HATTIE, J. Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem. Tradução de L. F. M. Dorvillé. Porto Alegre: Penso, 2017.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramentos: novos caminhos para o ensino de línguas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINS, A. M.; FERREIRA, M. (org.). Formação de professores de línguas: desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, 2011.

KALANTZIS, M.; COPE, B. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, julho de 2009. Disponível em: <http://www.informaworld.com>. Acesso em: 29 jun. 2012.

MAZUR, E. Peer Instruction: A User’s Manual. Pap/Dskt ed. [S.l.]: Prentice Hall, 1997.

MIGUEL, E. S.; PÉREZ, G.; PARDO, R. Leitura na sala de aula: Como ajudar os professores a formar bons leitores. Barcelona: Penso, 2012. Disponível em: <https://www.arvoredelivros.com.br/e/livros/ler/leitura-na-sala-de-aula?p=qPdKWDdm6yeXr18n8QHz>. Acesso em: 9 ago. 2020.

MOISÉS, L. P. Altas literaturas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PADLET. Leitura na Árvore. 2021. Disponível em: https://padlet.com/sl_morgana/leituranaarvore2021. Acesso em: 5 dez. 2024.

QUEIROZ, J.; AGUIAR, D. Tradução intersemiótica: ação do signo e estruturalismo hierárquico. *Lumina*, v.4, n.1, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1981-4070.2010.v4.20951>.

ROJO, R.; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, S. B. da. Da técnica à crítica: os letramentos críticos na formação de professores de inglês. Porto Alegre: Ed. da Oficina, 2012.

SOARES, A. Gêneros literários. São Paulo: Ática, 2007.

SPIVAK, G. C. Pode o subalterno falar? Tradução de S. R. G. Almeida, M. P. Feitosa e A. P. Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. 1996. Disponível em: [inserir link se disponível]. Acesso em: 30 mai. 2015.

OSDE. Critical Literacy in Global Citizenship Education. 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/194048/Critical_Literacy_in_Global_Citizenship_Education_2006_www.osdemethodology.org.uk/facilitation.html. Acesso em: 5 dez. 2024.

SENTIDOS DE TECNOLOGIA NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL: PERSPECTIVAS DE EMANCIPAÇÃO OU DE FETICHIZAÇÃO?

Francisco Celso Novachinski Machado¹
Marcos José Andrighetto²

Resumo: O capítulo analisa os sentidos de tecnologia nos Planos de Desenvolvimento Institucional dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul, fundamentando-se no materialismo histórico-dialético. Parte-se da ontologia do trabalho para compreender a tecnologia como mediação histórico-social da práxis humana e não como mero instrumento técnico. Por meio da Análise de Movimentos de Sentido, investigam-se as determinações que estruturam o discurso institucional. A análise revela a predominância de uma concepção instrumental que reproduz o fetichismo tecnológico, obscurecendo o trabalho como princípio educativo. Conclui-se que a disputa em torno da tecnologia expressa tensões entre projetos formativos antagônicos e delimita os horizontes e/ou as possibilidades históricas de emancipação na Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Tecnologia educacional. Análise de sentidos. Planos de Desenvolvimento Institucional. Institutos Federais.

THE MEANINGS OF TECHNOLOGY IN THE INSTITUTIONAL DEVELOPMENT PLANS OF THE FEDERAL INSTITUTES OF RIO GRANDE DO SUL: PERSPECTIVES OF EMANCIPATION OR FETISHIZATION?

Abstract: This chapter analyzes the meanings of technology in the Institutional Development Plans of the Federal Institutes of Rio Grande do Sul from a historical-

-
- 1 Graduando em Licenciatura em Computação pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar). Santo Augusto, Rio Grande do Sul - BR. E-mail: franciscocelsonmachado@gmail.com
 - 2 Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pós-Doutorando em Educação (PPGE/UFSM). Santo Augusto, Rio Grande do Sul - BR. E-mail: marcos.andrighetto@iffarroupilha.edu.br

dialectical materialist perspective. Grounded in the ontology of labor, technology is understood as a historical mediation of human praxis rather than a neutral instrument. Through the Analysis of Movements of Meaning, the study examines the determinations underlying institutional discourse. The results indicate the prevalence of an instrumental conception that reinforces technological fetishism by obscuring labor as the founding educational principle. The chapter argues that such meanings reflect tensions between antagonistic formative projects and shape the structural limits of emancipation within Professional and Technological Education.

Keywords: Educational technology. Sense analysis. Institutional Development Plans. Federal Institutes.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pelo mesmo advento legal que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008). Essas instituições têm em sua gênese as bases para a oferta da educação integral, quais sejam: o trabalho como princípio educativo, a Escola Unitária gramsciana, a politecnia e a omnilateralidade. Reunidas e articuladas, essas bases teóricas oferecem condições para que o processo educativo possibilite a formação integral dos sujeitos, conferindo-lhes autonomia e emancipação. É a partir dessa compreensão ontológica que se torna possível analisar criticamente como a Educação Profissional e Tecnológica incorpora e/ou esvazia a dimensão tecnológica em seus fundamentos pedagógicos.

Em linhas gerais, compreender o trabalho como princípio educativo implica transcender sua instrumentalidade associada à atividade laboral para assumir suas características ontológicas e históricas que constituem o ser humano. Para Marx (2013, p. 326-327):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Depreende-se deste excerto que o autor não está se referindo ao trabalho em sua condição primitiva, mas ao trabalho humano, mediado pelo seu ideário: “Trata-se da ação humana sobre a natureza a fim de transformá-la ou modificá-la de acordo com suas vontades e/ou faltas, tendo como resultado do processo, algo ou alguma coisa projetada, previamente, em seu pensamento” (Andrighetto, 2024, p. 108). Essa ação de, pelo trabalho, modificar a natureza de acordo com sua vontade é o que distingue os seres humanos dos outros animais, são as características ontológicas e históricas do trabalho.

O princípio da Escola Unitária de Gramsci (2001), outro conceito que está na base da formação integral, considera a formação geral e humanista como uma unidade indissolúvel que permite ao trabalhador desenvolver, conjuntamente, suas capacidades de trabalho manual e intelectual, como asseverou Gramsci (2001, p. 40): “O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social”. Em estreita relação com este princípio está o de politecnia, que consiste em superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Sobre a politecnia, Saviani (1989, p. 15) afirmou que:

Ela postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo o trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza adaptando-a a si, ajustando-a às suas necessidades (e ajustar às necessidades significa plasmar a matéria, a realidade, segundo uma intenção, segundo um objetivo, que é antecipado mentalmente), então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares, os mais primitivos.

Na perspectiva formativa assinalada pelo autor, está a indissociabilidade dos aspectos manuais e intelectuais do trabalho, reforçando seu princípio educativo e fazendo referência [...] à Educação pelo trabalho e não para o trabalho” (Andrighetto, 2024, p. 111). Todavia, para isso ocorrer, é de fundamental importância o desenvolvimento de outro princípio da formação integral, o da omnilateralidade, aquela que se realiza em todas as direções, ou seja, “Não apenas lhe inculcir algumas competências e habilidades que irão, de modo instrumental, habilitar-lhe e

inserir-lhe no universo do trabalho, mas oportunizar-lhe ampla e irrestrita reflexão em relação ao que significa isso” (Castaman; Rodrigues, 2020, p. 142). Assim, o trabalhador terá condições de compreender a totalidade do processo produtivo, as relações de poder e o seu lugar no social.

Seguindo a mesma vertente teórica, está a concepção da tecnologia como elemento histórico constituidor dos seres humanos e em estreita relação com o trabalho, dissociada de sua compreensão de senso comum que a considera sinônimo ou equivalente aos artefatos ou instrumentos digitais. Na ação humana sobre a natureza para transformá-la segundo fins previamente concebidos, o ser social, além de produzir bens materiais, também desenvolve mediações técnicas que condensam conhecimento, experiência acumulada e determinadas formas de organização social. A tecnologia constitui-se, assim, como expressão das forças produtivas em determinado estágio histórico, inseparável das relações sociais de produção que a engendram (Vieira Pinto, 2005), não havendo, portanto, neutralidade tecnológica, cada forma técnica carrega em si as marcas das condições materiais, das disputas sociais e dos projetos societários que a produziram.

A partir desses pressupostos teóricos, buscou-se, nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) dos institutos federais localizados no estado do Rio Grande do Sul, identificar e analisar os sentidos de tecnologia em evidência. Isto porque esses documentos orientam o trabalho dos professores e configuram o trabalho pedagógico desenvolvido na EPT das realidades estudadas. Compreende-se que os sentidos atribuídos à tecnologia não são meras escolhas terminológicas, mas expressam determinadas concepções de mundo, trabalho, formação humana e projeto societário que se defende para a classe trabalhadora. Assim, analisar esses sentidos implica situá-los na totalidade das relações sociais que os produzem, investigando se reforçam a lógica instrumental da sociedade capitalista ou se apontam para uma compreensão ontológica da tecnologia como mediação da práxis humana.

A centralidade dada ao conceito de tecnologia no discurso institucional reverbera nos processos educativos e, por consequência, na formação dos estudantes. Nesse sentido, importa saber se as instituições estudadas a compreendem como uma das dimensões da formação humana, ou se a concebem sob o fetiche da mercadoria, tratando-a como sinônimo ou equivalente à técnica, às tecnologias da informação e comunicação, aos aparatos tecnológicos, ou sistemas digitais e assemelhados. Sendo assim,

neste capítulo analisam-se os discursos sobre tecnologia evidenciados nos PDIs dos três institutos gaúchos, a saber: Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL).

Os dados deste estudo foram produzidos e analisados pela Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS), fundamento teórico-metodológico criado pelo Kairós¹ para ser utilizado na pesquisa em Educação. A AMS se pauta em análises dialéticas para entender os movimentos de sentidos dos fenômenos educacionais. Parte-se da forma caótica como se apresentam na realidade concreta, sua pseudoconcreticidade (Kosik, 1976), e, pela abstração do pensamento, busca-se apreendê-los em sua essência, retornando ao concreto pensado (Braido *et al.*, 2023). Dito de outra forma, esse fundamento teórico-metodológico estrutura suas análises pela apreensão das contradições, mediações e determinações históricas que constituem o objeto investigado.

Inicialmente, selecionou-se o descritor “tecnologia” no leitor de PDF *Adobe Acrobat Reader* para identificar as ocorrências desse sentido, as quais foram transpostas para planilhas de apoio para ser realizada “Análise por mecanismos de reiteração, reincidência, comparação, cotejamento, significação” (Ferreira, 2025, p. 14). A identificação quantitativa das ocorrências constituiu apenas o momento inicial da investigação. No movimento analítico, reconstruíram-se os sentidos identificados à luz das determinações históricas que os produzem, superando a aparência imediata do discurso para apreendê-lo como expressão de relações sociais mais amplas. Tratou-se, portanto, de um percurso que partiu do empírico, visando o concreto pensado, conforme estabelece o método dialético. Assim, ao contrário de somente “extrair” informações dos documentos, pelas lentes da AMS, problematizaram-se os contextos de produção e identificaram-se os sentidos produzidos em sua processualidade.

Para que a interpretação dialética desses documentos fosse realizada, necessitou-se retomar o propósito da EPT, cujo objetivo é a emancipação do sujeito. No contexto educacional, emancipar-se significa alcançar a independência compreensiva, política e social, tornando-se livre de tutelas alienantes, como as compreensões rasas de trabalho e tecnologia, por exemplo. Para que esse objetivo seja alcançado, compreender criticamente

1 Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

tecnologia, superando a visão de senso comum, concebendo-a para além do fetiche da mercadoria, torna-se imperioso.

Processos formativos acrílicos, impulsionados pela lógica capitalista de produção e reprodução social, contribuíram para que se cristalizasse no imaginário popular, o conceito de tecnologia atribuído às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), tecnologias educacionais, assistivas, ou aos aparatos tecnológicos. Porém, para o filósofo Álvaro Vieira Pinto (2005), a tecnologia pode ser entendida de maneira mais profunda: ela é a essência do processo de constituição do ser humano. Nessa perspectiva, os artefatos e equipamentos presentes na realidade concreta são apenas “[...] expressões do processo produtivo e não podem ser confundidas com a tecnologia em si” (Andrighetto, 2024, p. 106). Quando os documentos institucionais orientadores da proposta pedagógica, como os PDIs, por exemplo, não reconhecem ou assumem essa dimensão ontológica da tecnologia, solidifica-se uma visão limitada que esvazia o potencial emancipatório do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, a AMS mostrou-se pertinente para entender as bases que orientam o trabalho pedagógico dos professores da EPT das realidades estudadas, pois a Educação não é neutra, constitui-se como prática social historicamente determinada, principalmente quando transita em um campo atravessado por relações de poder, disputas hegemônicas e contradições sociais, no qual se expressam e se confrontam diferentes projetos formativos e societários.

Sentidos de tecnologia em evidência nos PDIs dos Institutos Federais gaúchos

Os processos formativos dos Institutos Federais e das demais instituições que compõem a RFEPCT têm suas diretrizes e orientações conceituais estabelecidas nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs). Muito mais que um documento que cumpre mera formalidade administrativa em uma instituição pública de ensino, os PDIs são ferramentas estratégicas e de gestão que orientam, de forma consciente, histórica e intencional o trabalho pedagógico dos professores. Além disso, expressam o comprometimento institucional com a política nacional de ensino e as diretrizes pedagógicas que irão configurar o processo educativo.

Conforme assegura a legislação de criação da Rede Federal, especificamente no Artigo 7º, inciso V, um de seus principais objetivos

é “[...] V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (Brasil, 2008, Art. 7º, V). No entanto, desenvolver um processo educativo emancipatório na EPT imprime certo desafio ao trabalho pedagógico que se realiza em um campo de disputas entre os interesses do capital e os da força de trabalho. Exige-se que o trabalho dos professores se articule com o projeto pedagógico institucional, constitui-se nos “[...] movimentos dialéticos entre o projeto pedagógico individual dos professores e o projeto pedagógico institucional” (Ferreira, 2018, p. 591), evidenciando que a emancipação formativa se realiza na e pela mediação entre essas duas dimensões.

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o trabalho pedagógico inscreve-se no interior das contradições estruturais próprias da sociabilidade capitalista, sendo determinado pela tensão entre as exigências imediatas da produção, conformadas pelas relações sociais de produção, e a necessidade histórica de uma formação omnilateral dos sujeitos. Tal movimento não se reduz a uma adequação técnica às demandas do “mercado”, mas configura-se como prática social situada na totalidade concreta das relações sociais, na qual o(s) professor(es) é o mediador consciente dessas determinações. Diante disso, os projetos pedagógicos não são instrumentos neutros, pelo contrário, tensionam as disputas hegemônicas e contra-hegemônicas no interior de um projeto societário em curso. Assim, o trabalho dos professores na EPT estabelece-se como práxis, isto é, como unidade dialética entre teoria e prática, na qual a formação profissional pode tanto reproduzir as condições materiais de dominação quanto as tencionar em direção a um projeto formativo emancipatório.

Ao aplicar o descritor “Tecnologia” na aba de busca do leitor de PDF *Adobe Acrobat Reader*, conforme se referiu anteriormente, os sentidos identificados revelaram um cenário em que predominam concepções fetichizadas de tecnologia, em detrimento da sua dimensão formativa. Ao agrupar essas ocorrências em unidades de sentido, evidenciou-se um forte domínio instrumental da categoria, possível de ser observado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Sentidos de tecnologia nos IFs do RS

UNIDADES DE SENTIDO DE TECNOLOGIA	IFFAR	IFRS	IFSUL	TOTAIS
Tecnologia como nomenclaturas ou relacionadas às legislações, setores, cursos	78	136	58	272
TICs, Tecnologias Assistivas, Tecnologias Educacionais, sistemas	27	33	44	104
Área do conhecimento	6	10	6	22
Tecnologia como dimensão da formação humana integral	1	0	0	1
Aspectos genéricos da formação integral	1	1	0	2
Transferência de tecnologia/know-how/automação/setor produtivo	6	5	5	16
Generalização do conceito de tecnologia	8	16	7	31
TOTAIS	127	201	120	448

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Das 448 ocorrências de tecnologia evidenciadas nos PDIs dos três institutos gaúchos, a expressiva maioria, somando 272 menções, restringe a tecnologia estritamente ao âmbito das nomenclaturas, legislações e identificação de setores institucionais. Essa limitação demonstra que os documentos conferem um caráter meramente informativo e burocrático ao fenômeno em análise. Ao reduzir a tecnologia ao texto da lei e a nomes de departamentos, as instituições esvaziam o conceito de seu sentido histórico, tratando-o quase como uma exigência redacional e administrativa, em vez de um princípio pedagógico norteador.

A predominância da tecnologia como nomenclatura administrativa e, sobretudo, como sinônimo das TICs e assemelhados (104 ocorrências), não constitui um dado meramente terminológico, mas revela um deslocamento ontológico característico da forma social capitalista. Quando a tecnologia aparece reduzida a aparatos, sistemas ou plataformas, ocorre a autonomização dos produtos do trabalho em relação às relações sociais que os produziram. Tal inversão corresponde ao movimento descrito por Marx

(2013) na análise do fetichismo da mercadoria, no qual as relações entre sujeitos assumem a forma aparente de relações entre coisas.

Para Vieira Pinto (2005), nessa perspectiva, a tecnologia passa a ser percebida como entidade quase autônoma, dotada de dinamismo próprio, obscurecendo que ela é expressão historicamente determinada das forças produtivas e das relações sociais de produção. Ao centrar o discurso institucional nos objetos técnicos e não no trabalho humano que os engendra, os PDIs analisados reproduzem uma forma reificada de consciência, na qual o processo social de produção é encoberto pela materialidade do produto. A técnica aparece como dado natural ou como requisito inevitável da modernização, e não como mediação histórica da práxis humana.

Essa forma de representação reforça a racionalidade instrumental própria da sociabilidade capitalista, na qual a tecnologia é valorizada prioritariamente por sua funcionalidade produtiva e por sua capacidade de incrementar a competitividade. Assim, consolida-se uma concepção que desloca a centralidade do trabalho como princípio educativo e escamoteia a dimensão formativa da tecnologia enquanto dimensão da autoprodução humana. O que se observa, portanto, não é apenas uma limitação conceitual, mas a expressão ideológica de uma forma social que tende a naturalizar suas próprias determinações, convertendo mediações históricas em aparentes evidências técnicas.

Essa redução fetichizada da tecnologia repercute diretamente na concepção formativa assumida institucionalmente, limitando a possibilidade de uma educação orientada pela omnilateralidade e pela superação da divisão social do trabalho.

Ao ocultar o trabalho como categoria fundante e autonomizar os produtos técnicos, o discurso institucional reproduz, no plano educacional, a mesma lógica que estrutura a produção capitalista: a inversão entre sujeito e objeto. É nesse ponto que a crítica ontológica se revela indispensável. Como consequência direta desse predomínio instrumental e coisificado, constata-se a invisibilidade da formação humana integral nos documentos oficiais.

Causa profunda preocupação analítica que apenas uma das ocorrências assumiu a tecnologia no sentido da formação integral do sujeito. Essa quase inexpressiva relevância denota que não tem sido uma prioridade institucional tratar a tecnologia como uma das dimensões fundamentais do desenvolvimento humano, contrariando o que defendem

teóricos da vertente materialista histórica, a exemplo de Paris (2002), Vieira Pinto (2005), Ciavatta (2005), entre outros. A exceção a esse apagamento encontra-se em seção específica do PDI do IFFar (2019-2026), que, ao tratar da gestão democrática da Educação, assim estabeleceu:

Para que aconteça a construção democrática de um currículo integrado que atenda às **dimensões da formação humana, do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura**, o Projeto Pedagógico dos Cursos precisa ser amparado por um movimento de reflexão coletiva, **fundante do processo educativo, social e humanizador**. A proposta do IFFar baseia-se no compromisso com a visão de educação como ação política e **ato de construção contínua do conhecimento, a qual se dá entre os sujeitos e o mundo**, na busca pela transformação local e regional (IFFar, 2019-2026, p. 50, grifamos).

Evidenciou-se no documento estratégico em tela uma concepção mais profunda e abrangente da tecnologia, que vai ao encontro do conceito defendido por Vieira Pinto (2005). No entanto, de modo geral, ao não assumirem a tecnologia como constituidora e constituinte dos seres humanos, os documentos analisados naturalizam o conceito de senso comum. Dessa forma, a promessa de emancipação cidadã cede espaço à reprodução de uma racionalidade técnica que enxerga o estudante como mero operador de ferramentas do “mercado de trabalho” (Paris, 2002), e não como um sujeito histórico capaz de transformar sua própria materialidade sob as influências das condições sociais.

Considerando que está na própria gênese e missão dessas instituições ofertar Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da formação integral dos sujeitos, esperava-se encontrar a tecnologia como centralidade formativa em seus projetos pedagógicos, fazendo assim jus à sua própria denominação. Porém, a ausência de uma abordagem crítica-reflexiva sobre a tecnologia nos PDIs analisados contribui para que se naturalize seu conceito esvaziado de sentido. Ou seja, sem que se problematize a essência desse fenômeno nos documentos orientadores, permite-se que a visão de senso comum se cristalice no interior das instituições, em detrimento dos aspectos históricos da tecnologia.

Neste contexto, triunfa a lógica capitalista, consolidando sobre ela somente o fetiche da mercadoria, sem reconhecer ou evidenciar suas características ontológicas.

Esta pesquisa põs em relevo que as compreensões sobre a tecnologia nas diretrizes das instituições analisadas se referem, prioritariamente, às nomenclaturas, aos aparatos tecnológicos e às tecnologias da educação,

distanciando-se do seu sentido ontológico. Essa identidade mercantilista influencia a estruturação do trabalho pedagógico dos professores e, inevitavelmente, se faz refletir na formação da força de trabalho, que tende a culminar na alienação ao invés da emancipação.

Considerações finais

A análise realizada permite afirmar que a predominância de sentidos instrumentais e administrativos atribuídos à tecnologia nos PDIs investigados não constitui apenas uma limitação conceitual, mas expressa a forma social na qual tais documentos são produzidos. Ao reduzir a tecnologia à condição de aparato, sistema ou recurso operacional, o discurso institucional reproduz a inversão própria do fetichismo da mercadoria, obscurecendo o trabalho humano como categoria fundante e convertendo mediações histórico-sociais em evidências técnicas naturalizadas.

Nessa configuração, a tecnologia deixa de ser compreendida como forma histórica de objetivação do trabalho, momento constitutivo do desenvolvimento das forças produtivas, para assumir a aparência de entidade autônoma, orientada por imperativos de eficiência, inovação e competitividade. Tal deslocamento fragiliza o princípio do trabalho como eixo estruturante da formação e compromete a possibilidade de uma educação orientada pela omnilateralidade e pela superação da divisão social do trabalho.

A crítica aqui empreendida evidencia que a disputa em torno do conceito de tecnologia não se limita ao plano terminológico, mas integra a luta mais ampla entre projetos societários antagônicos. Se compreendida ontologicamente, como mediação da práxis humana no metabolismo entre sociedade e natureza, a tecnologia pode assumir centralidade formativa e contribuir para os sujeitos reconhecerem a si como produtores de sua própria materialidade histórica. Contudo, quando capturada pela racionalidade instrumental do capital, ela tende a reforçar a adaptação funcional da classe trabalhadora às exigências do mercado.

Romper com essa lógica exige mais do que ajustes redacionais nos documentos institucionais; requer a apropriação crítica da tradição materialista histórica como fundamento teórico e político da Educação Profissional e Tecnológica. Somente ao reinscrever a tecnologia na totalidade concreta das relações sociais será possível tensionar os limites impostos pela sociabilidade capitalista e reafirmar a EPT como espaço de

formação de sujeitos históricos capazes de compreender e transformar as condições materiais de sua existência.

Retoma-se, assim, o ponto de partida desta investigação: os sentidos de tecnologia presentes nos PDIs não são neutros, mas condensam disputas em torno do próprio significado da formação profissional. A forma como são enunciados revela os limites e as possibilidades da EPT enquanto projeto histórico em disputa.

Referências

ANDRIGHETTO, Marcos José. **Sentidos da dimensão tecnológica e trabalho pedagógico entre a pseudoconcreticidade e o concreto pensado nos Bacharelados em Administração do IFFar**. 2024. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2024.

BRAIDO, Luiza da Silva.; *et al.* Análise dos movimentos de sentidos na pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28. e280087, p. 1-22, 2023. DOI: 10.1590/S1413-24782023280087. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/h8Tr5DRdqZpCqnqQZsjz5r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm . Acesso em: 25 fev. 2026.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo. A. Ensino integrado: perspectivas e provocações. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. p.133–151, 2020. DOI: 10.18764/2358-4319.v13n2p133-151. Disponível em: <https://periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/14941>. Acesso em: 25 fev. 2024.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. DOI: 10.22409/tn.3i3.p6122. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 23 fev. 2024.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dZCLTB8HzT8BW7CSXrJzF9M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2025.

FERREIRA, Liliana Soares. Análise dos movimentos de sentidos na pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300026, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300026>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/V49Ts6cvznH4JHHkZLrTkDf/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2026.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 2019-2026**. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/13876-pdi-2019-2026>. Acesso em: 25 maio. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 2024-2028**. Disponível em: <https://pdi.ifsul.edu.br/>. Acesso em: 25 maio. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 2025-2029**. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/1334-pdi-2020-2024-ifsul>. Acesso em: 25 maio. 2025.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I – o processo de produção do capital. [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013.

PARÍS, Carlos. **O animal cultural**: biologia e cultura na realidade humana. Tradução: Marly de Almeida Gomes Vianna. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro:

Fundação Oswaldo Cruz, 1989. Disponível em: <https://portaltrabalho.files.wordpress.com/2015/03/sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2022.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SOBRE OS AUTORES

Tamara Angélica Brudna da Rosa é professora no Instituto Federal Farroupilha (IFFar), no município de Santo Augusto, RS. Sua trajetória acadêmica é marcada pela Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Inglesa e suas respectivas Literaturas, concluída na UNICRUZ, e pela especialização em Interdisciplinaridade, realizada na FACIPAL. Seguiu aprofundando seus estudos ao obter os títulos de mestre e doutora em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ, com uma experiência internacional de doutorado sanduíche na TSU (Tomsk State University), na Rússia. Tamara também possui pós-doutorado em Linguística pela UnB, além de ser bolsista Capes no pós-doutorado em Informática na Educação pela UFRGS. Sua trajetória profissional inclui atuação em Língua Portuguesa e Inglês, além de ofertar cursos de extensão, especialização e pós-graduação. Dedicou-se intensamente ao GECAL (Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens), onde integra o Comitê Gestor. Tem experiência consolidada na área de Linguística Aplicada, com pesquisas e projetos voltados para temas como políticas linguísticas, internacionalização do ensino, Inteligência Artificial e formação de professores.

Kleber Aparecido da Silva construiu uma trajetória acadêmica marcada por experiências amplas e interdisciplinares, sempre com foco em linguagem, cultura e educação. Graduou-se em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto, seguiu com mestrado em Linguística Aplicada na UNICAMP e, posteriormente, doutorado em Estudos Linguísticos pela UNESP. Após o doutorado, dedicou-se a uma extensa formação pós-doutoral, passando por instituições de referência dentro e fora do Brasil, entre elas a UNICAMP, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal de Minas Gerais. Sua atividade internacional inclui pós-doutorado na Pennsylvania State University, nos Estados Unidos, na Universidade de Genebra, na Suíça, e na Universidade de Witwatersand, na África do Sul, além do pós-doutoramento em Humanidades e Direitos Humanos pela USP. Em 2022, foi convidado como Visiting Scholar em Empreendedorismo Educativo e Inovação no Departamento de Educação de Stanford University, em São Francisco, nos Estados Unidos. Também lecionou como Professor Visitante no Departamento de Espanhol, Italiano e Português da Pennsylvania State

University, por meio do programa Fulbright, nos anos de 2019 e 2020. Em 2020, recebeu o reconhecimento de Distinguished Professor pelo Centro de Pesquisa Avançada da City University of New York. Atualmente, Kleber é professor associado no curso de Letras (Português do Brasil como Segunda Língua) e de Relações Internacionais na Universidade de Brasília, onde também atua como pesquisador e docente nos Programas de Pós-Graduação em Linguística e em Relações Internacionais. Vincula-se ainda ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens, Cultura e Linguagens da UESB. Na pesquisa, coordena o GECAL (Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens), certificado pelo CNPq, bem como o Global South Collective Researchers. Participa de projetos nacionais e internacionais voltados ao letramento e estudos africanos, conectando sempre linguagem, educação e tecnologia. Sua atuação estende-se à coordenação do Diretório de Linguagens, Direitos Humanos e Diversidades da Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos da UnB, com pesquisas sobre políticas linguísticas, direitos humanos, diversidade cultural e tecnológica. Colabora com a Rede Idiomas sem Fronteiras, dedicando-se ao ensino de Inglês e de Português para estrangeiros, e lidera séries editoriais em linguagens, linguística aplicada, direitos humanos e educação crítica em editoras nacionais de destaque. Kleber também coleciona reconhecimentos por sua dedicação profissional. Recebeu, dentre outros, o Prêmio Paulo Freire em Educação, concedido pela Câmara Distrital do Distrito Federal, e o prêmio Liderança Educacional da Câmara dos Deputados por vários anos consecutivos. Foi contemplado ainda como melhor orientador de dissertação na UnB e recebeu premiações por sua atuação em linguística e educação. Integra, atualmente, a Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico em Linguagens e Códigos do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Seus interesses abarcam temas como linguagem, gênero, raça, identidades, políticas linguísticas, internacionalização da educação, formação de professores e estudos (de) coloniais. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq e mantém vínculo de pesquisador na Stanford University.

Em um mundo marcado por transformações aceleradas, tensões políticas e avanços tecnológicos contínuos, a educação se reinventa diante de desafios cada vez mais complexos. Nesse contexto, pensar os rumos educacionais a partir do Sul Global deixa de ser apenas uma alternativa teórica e se afirma como uma necessidade urgente, capaz de tensionar paradigmas hegemônicos e ampliar horizontes epistemológicos. Historicamente ancorados em perspectivas eurocêntricas, muitos modelos educacionais negligenciaram saberes, práticas e experiências oriundos de contextos periféricos. Esta obra nasce, justamente, do esforço coletivo de problematizar essas assimetrias e de afirmar a potência de uma educação plural, comprometida com a justiça social, a democracia e o reconhecimento da diversidade. Resultado do III Colóquio Educação Internacional para o Sul Global (CEISG), esta coletânea reúne pesquisas que dialogam com temas centrais da contemporaneidade: as relações entre educação e tecnologia, as linguagens em perspectivas decoloniais e os desafios da inclusão em sociedades marcadas por desigualdades históricas. Os capítulos exploram desde os impactos da inteligência artificial na formação profissional até práticas de educação linguística crítica, passando por debates sobre políticas públicas, gênero, raça e equidade. Mais do que apresentar análises, este livro convida à reflexão: que papel a educação pode desempenhar na construção de sociedades mais justas? Ao articular diferentes abordagens teóricas e metodológicas, os autores evidenciam a riqueza dos conhecimentos produzidos no Sul Global e reafirmam sua relevância no cenário educacional internacional. Esperamos que esta obra inspire novos diálogos, pesquisas e práticas, fortalecendo o compromisso com uma educação transformadora, sensível às diferenças e orientada para a construção de futuros mais equitativos.

ISBN 978-656135243-7



9

786561

352437



EDITORA

ILUSTRAÇÃO