

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
José Flávio da Paz
Dalva Lobão Assis
Daniele Siqueira Veras
Yan dos Santos Silva
organizadores

Diálogos **SOBRE** Linguagem

Abordagens
plurais



VOLUME 1

EDITORA
Saberelar

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
José Flávio da Paz
Dalva Lobão Assis
Daniele Siqueira Veras
Yan dos Santos Silva
organizadores

Diálogos . SOBRE Linguagem

Abordagens
plurais



VOLUME 1

EDITORA
Saberelar

Editor-Chefe: Ronald William Vidal Araujo

Editor-Chefe Adjunto: Joselito Santos

Capa: Douglas Diniz Cavalcante

Diagramação: Arthur Vasconcelos Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Diálogos sobre linguagem [livro eletrônico] :
abordagens plurais : volume 1 / organizadores
Marcelo Nicomedes dos Reis Silva
Filho...[et al.]. --Campina Grande, PB : Editora
Saberelar, 2026.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: José Flávio da Paz, Dalva
Lobão Assis, Daniele Siqueira Veras, Yan dos Santos
Silva.

Bibliografia.

ISBN 978-65-979321-3-9

DOI 10.68424/ed.saberelar.2026.002

1. Linguagem - Estudo e ensino 2. Linguagem e
cultura 3. Linguagem e educação 4. Linguagem e línguas
5. Sociolinguística I. Silva Filho, Marcelo Nicomedes
dos Reis. II. Paz, José Flávio da. III. Assis, Dalva Lobão.
IV. Veras, Daniele Siqueira. V. Silva, Yan dos Santos.

26-398617.0

CDD-400

Índices para catálogo sistemático:

1.Linguagem

400

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

© 2026 Editora Saberelar. Todos os direitos reservados.

Para conhecer nossas chamadas abertas, catálogo de obras e demais novidades,
acesse nossos canais oficiais:

E-mail: contato@editorasaberelar.com.br | WhatsApp: (83) 99406-2627 | Site:
www.editorasaberelar.com.br

Editora Saberelar — Campina Grande – PB, Brasil

ISNI: 0000 0005 3077 6050

Copyright © dos autores
Todos os direitos reservados

As opiniões, ideias e posicionamentos expressos nesta obra são de responsabilidade exclusiva de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da Editora Saberelar. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, por quaisquer meios ou processos, desde que citada a fonte e respeitados os direitos autorais dos autores e da Editora Saberelar. É vedada a utilização deste material para fins comerciais sem autorização prévia e expressa.

Conselho Editorial: Comitê Científico:

Aldo Manoel Branquinho Nunes (UEPB)	Aline Borba Alves (UEMA)
Allysson Barbosa Fernandes (UNIMB)	Bruno Felipe Marques Pinheiro (UAB)
Deusemar Cardoso do Nascimento (UFMS)	Francisca Janaina Silva de Souza (UFAC)
Irinaldo Caetano Marques (UNIFIP)	Guilherme Briczinski de Souza (UNIVAR)
Joselito Santos (UNIFIP)	Kelfany Antonio Pereira (UNESA)
José Flávio da Paz (URCA)	Juscelaine Martins de Freitas (UFMS)
Juliana Araujo Ribeiro (UFPA)	Mateus de Souza Duarte (UFS)
Leonardo Diniz de Melo Santos (UFRPE)	Paulo Cesar Pereira Napar (IFRS)
Marcelo Nicomedes dos Reis Silva (UFMA)	Raimunda Nonata Paiva Andrade (UEMA)
Sheila Praxedes Pereira Campos (UFRR)	
Tatiana Cristina Vasconcelos (UEPB)	
Vinicius Oliveira Seabra (IFGOIANO)	
Wagner Breganholi (UEL)	

Esta obra foi avaliada e aprovada por pares, em sistema duplo-cego, por um ou mais pareceristas.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
CAPÍTULO 1	7
A IA COMO LEITORA DO TEXTO DO ALUNO: REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NA PLATAFORMA ENEM MG	
<i>Ana Paula Marroques</i>	
<i>Samuel Parrela Braga</i>	
CAPÍTULO 2	26
ENTRE O INFORMAR E O PERSUADIR: O DISCURSO DAS WEBREPORTAGENS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO JORNAL O POVO ONLINE	
<i>Francisco Marques Sampaio</i>	
<i>Maria Margarete Fernandes de Sousa</i>	
CAPÍTULO 3	44
FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS EM PROL DA VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS INDÍGENAS E AFRICANAS	
<i>Samyllen Matias da Cruz Monteles</i>	
<i>Marcos de Sales Pinto</i>	
<i>Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho</i>	
CAPÍTULO 4	60
DA DOR INDIVIDUAL AO COMPROMISSO COLETIVO: ARGUMENTAÇÃO MULTIMODAL COLABORATIVA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO EM UM EVENTO FORMATIVO	
<i>Milena Maria Nunes de Matos Carmona</i>	
CAPÍTULO 5	80
CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DO CORPO DA MULHER NEGRA MARANHENSE NA PUBLICIDADE: INTERSECCIONALIDADE, SILENCIAMENTO E RESISTÊNCIA	
<i>Daniel da Conceição Ribeiro</i>	
<i>Marcos de Sales Pinto</i>	
<i>Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho</i>	

CAPÍTULO 6	98
A ARTE-EDUCAÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERCURSO PARA UMA FORMAÇÃO ESTÉTICA, CRÍTICA E HUMANIZADORA	
<i>Maisa Cristina Santos</i>	
CAPÍTULO 7	114
MULTIMODALIDADE, INCLUSÃO E LETRAMENTO LITERÁRIO: PRÁTICAS DE LEITURA E AUTORIA INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL I	
<i>Sarah Brito Gomes</i>	
CAPÍTULO 8	131
A CULTURA DIGITAL E A RECONFIGURAÇÃO DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE	
<i>Daniele do Nascimento Lourenço</i>	
CAPÍTULO 9	142
LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM CRIATIVA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NO 5º ANO – RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>Indianara Aparecida Cavalcante Lourenço</i>	
CAPÍTULO 10	158
REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DO CANGACEIRO MORMAÇO NO PROCESSO JUDICIAL DE PAU DOS FERROS/RN	
<i>Keila Lairiny Câmara Xavier</i>	
<i>Vicente Rodrigues da Fonseca Neto</i>	
<i>Ana Letícia Vieira Diniz</i>	
<i>Bruna Pereira Vieira</i>	
CAPÍTULO 11	173
VÍTIMA, CULPADA E SILENCIADA: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DA MULHER EM COBERTURAS JORNALÍSTICAS SOBRE VIOLÊNCIA	
<i>Keila Lairiny Câmara Xavier</i>	
<i>Vicente Rodrigues da Fonseca Neto</i>	
<i>Ana Letícia Vieira Diniz</i>	
<i>Bruna Pereira Vieira</i>	

CAPÍTULO 12	190
ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA: UMA ANÁLISE DO /R/ FINAL NA PRODUÇÃO TEXTUAL DA EJA	
<i>Thais de Abreu Oliveira</i>	
<i>Érica Aparecida Alves Fraga Freitas</i>	
CAPÍTULO 13	208
FENÔMENOS FONOLÓGICOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Ediele Lima da Silva</i>	
CAPÍTULO 14	221
UM OLHAR SOBRE EXPERIÊNCIAS SURDAS NA CRÔNICA “AUTOADVOCACIA”: À LUZ DA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL	
<i>Mariza Gorette Seeger</i>	
SOBRE OS AUTORES	239
SOBRE OS ORGANIZADORES	245

APRESENTAÇÃO

Este é o primeiro volume da Coletânea Diálogos sobre Linguagem, cujo propósito é apresentar e divulgar uma série de pesquisas relacionadas ao campo educativo e suas respectivas articulações, a fim de colaborar com a interconexão entre as mais diferentes áreas do conhecimento. Com linguagem acessível e conteúdo inovador, o e-book apresenta uma série de trabalhos que destaca a efervescência do saber científico.

Fruto do II Congresso Nacional sobre Inclusão, Linguagem e Literatura, este trabalho congrega pesquisadores, professores, estudantes e profissionais das áreas de Educação, Linguística, Literatura e áreas afins com fito de refletir acerca dos desafios e possibilidades da inclusão e diversidade no campo das humanidades, em virtude das mudanças tecnológicas e transformações sociais recorrentes.

Para além disso, essas pesquisas possuem como característica o destaque para a perspectiva decolonial, problematizadora e alinhada às demandas da contemporaneidade. Isto posto, essas abordagens propõem uma revisão crítica das formas historicamente estabelecidas de construção e circulação do conhecimento, reconhecendo que determinados saberes e perspectivas foram privilegiados em detrimento de outros. A partir desse entendimento, os estudos analisados valorizam a diversidade de conhecimentos, experiências, identidades e modos de interpretar a realidade, conferindo visibilidade a sujeitos e narrativas que, por diferentes razões históricas e sociais, foram marginalizadas ou pouco contempladas nos espaços de produção do saber científico.

De maneira geral, os estudos inseridos neste e-book articulam diferentes perspectivas para problematizar os modos de produção, circulação, leitura e avaliação dos textos e dos discursos. Ao mesmo tempo, é aventada uma preocupação comum com a inclusão, a diversidade e a valorização de sujeitos, culturas e experiências historicamente marginalizados, como demonstram os trabalhos voltados às culturas indígenas e africanas, às mulheres negras, às mulheres vítimas de violência, às experiências surdas e à Educação de Jovens e Adultos. Assim, percebe-se a diversidade de vozes e pensamentos.

Surge, portanto, um riquíssimo material que, para além de contribuir para o pensamento científico no Brasil, também potencializa a diversidade de ideias e argumentos, endossando a multiplicidade de pontos de vista. Isto faz, indubitavelmente, o país crescer em todos os sentidos. Faço votos de sucesso ao e-book que já nasce predestinado ao êxito.

Yan Dos Santos Silva



Capítulo 1

A IA COMO LEITORA DO TEXTO DO ALUNO: REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NA PLATAFORMA ENEM MG

Ana Paula Marroques
Samuel Parrela Braga

A crescente incorporação de tecnologias digitais ao contexto educacional tem transformado as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação. No ensino da escrita, a utilização de plataformas que empregam inteligência artificial (IA) para a correção de textos suscita questionamentos sobre o tratamento dado aos aspectos processuais da produção escrita, frequentemente invisibilizados pela avaliação automatizada.

Este artigo propõe refletir sobre o papel da rasura em textos manuscritos de estudantes da educação básica, tomando como objeto de análise a plataforma *Enem MG*, desenvolvida pela Estudo Play em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Compreendida não como erro, mas como marca do processo de construção da autoria, a rasura permite problematizar os limites das ferramentas de correção automática, que tendem a privilegiar o texto final em detrimento do percurso de escrita.

A discussão fundamenta-se, principalmente, nas contribuições de Felipeto (2008) e Capristano (2013), que concebem a rasura como indício da relação entre sujeito e linguagem. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de cunho crítico-interpretativo, baseada em análise documental e bibliográfica, com o objetivo de discutir os efeitos da lógica algorítmica da plataforma *Enem MG* sobre os processos de avaliação da escrita escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

A princípio, é importante destacar que as problemáticas relacionadas à escrita escolar antecedem, em muito, o advento da inteligência artificial. Dentre essas questões, destaca-se a tendência à uniformização dos textos em função dos critérios exigidos por exames de acesso ao ensino superior, que é uma problemática já identificada por diversos autores. Lemos (1988), por exemplo, aborda essa questão em seu texto *Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões*, no qual analisa redações produzidas por vestibulandos em 1976. Em sua análise, a autora observa a recorrência de estereótipos tanto formais quanto de conteúdo nas produções dos candidatos, evidenciando a limitação da escrita escolar a padrões preestabelecidos.

Segundo a autora, o uso desses estereótipos resulta na ausência de nexos entre as ideias expressas no texto e, adicionalmente, na escassez de criatividade e originalidade por parte do aluno, que, ao tentar atender às exigências avaliativas da prova, recorre aos estereótipos como estratégia.

Nesse sentido, Lemos (1988, p. 145) afirma que “é plausível ver tanto a desorganização ou ‘falta de sentido’ como o caráter estereotipado do discurso escrito do adolescente como intimamente relacionados entre si e como produto da estratégia reparatória”.

Em produções mais recentes, observa-se que a mesma problemática tem se repetido nas redações realizadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao final da educação básica. A partir de 2009, o exame passou a ser utilizado também como principal mecanismo de acesso ao ensino superior público no Brasil. Com o intuito de realizar um mapeamento do conhecimento produzido sobre a redação do ENEM, Silva e Lima Cavalcante (2023) investigam, em seu trabalho, os estudos já realizados sobre essa temática e apresentam uma breve caracterização da proposta de redação adotada pelo exame:

A redação do ENEM é um gênero muito frequentemente trabalhado nas escolas brasileiras, especialmente durante as últimas séries do Ensino Médio, visando à preparação dos estudantes para o contexto de situação da avaliação. O texto deve versar a respeito do tema proposto pelo exame e ser desenvolvido em modalidade escrita padrão da língua portuguesa. Em função do contexto de produção do gênero, em torno dele circula uma grande pressão posta pela sociedade e pelas instituições de ensino, tornando-o objeto de preocupação de professores e alunos (Silva e Lima Cavalcante, 2023, p. 52)

No texto, os autores realizam um levantamento de vinte teses e dissertações que tratavam da redação do ENEM e realizavam reflexões acerca da caracterização, dos constrangimentos do gênero da redação do ENEM e/ou de implicações pedagógicas para o ensino de português. Apesar dos autores deixarem claro que “resolver os problemas existentes que giram em torno do gênero redação ENEM” (p. 67) não ser um de seus objetivos, o levantamento bibliográfico proposto demonstra as muitas problemáticas em torno da redação proposta pelo exame e suas implicações para o ensino básico.

Para além das teses e dissertações, a obra *Português no ensino médio e a formação do professor* (2006) organizado por Clecio Bunzen e Márcia Mendonça, reúne diversos autores para problematizar questões atuais do cenário educacional brasileiro e, dentre elas, as problemáticas relacionadas ao ENEM e o ensino de produção de texto. Tendo em vista o recorte deste

trabalho, destacam-se os capítulos escritos por Marcuschi¹, Antunes² e Buzen³ (*ibidem*).

Nesse viés, o texto proposto por Marcuschi problematiza a relação entre o SAEB, o ENEM e o currículo de língua portuguesa nos anos finais do ensino básico. Apesar da análise da autora estar mais relacionada a questões de leitura, Marcuschi destina um breve espaço para tratar da produção de texto proposta pelo ENEM e problematiza o processo de correção do exame que, segundo o INEP, tem critérios “uniformes e objetivos”⁴. Para a autora, “uma avaliação educacional preocupada em trazer respostas concretas sobre o que os alunos sabem e aprenderam no ensino de língua materna não pode subjugar a qualidade e abrangência do instrumento a questões operacionais” (p. 61).

Pensando ainda sobre as questões que envolvem a correção, Antunes (2006) problematiza, em um de seus capítulos, o modelo de avaliação da produção textual no ensino médio. Para a autora, “avaliar passou a ser tarefa identificada como tarefa de ‘correção’[...]. De fato, o ato de corrigir implica, naturalmente, um erro” (p. 165). Nesse sentido, ao considerar as reflexões de Marcuschi (2006), é possível perceber que o ENEM incorpora o posicionamento criticado por Antunes, ao tratar o processo avaliativo como uma prática de correção centrada na detecção de falhas.

O processo de **correção** da redação do ENEM 2002 provou, tal como ocorrera em 2001, que corrigir quase um milhão e trezentas mil redações, duas vezes, com **critérios uniformes e objetivos**, é possível. Provou-se que as dificuldades próprias do processo de correção não podem ser usadas para alijar a redação de exames aplicados para grandes contingentes de participantes, como é o caso do ENEM (INEP, apud Marcuschi, 2006, p. 61, grifos nossos).

Cabe destacar que compreendemos que o ENEM, por se tratar de um exame nacional de larga escala, não compartilha os mesmos objetivos de uma avaliação realizada por um professor em sala de aula. Enquanto esta visa analisar o processo de aprendizagem, identificar o que já foi assimilado pelos estudantes, acompanhar seus avanços e reorientar o ensino quando necessário, aquela se pauta por critérios de padronização e classificação.

¹ *O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Médio* (Marcuschi, 2006, p. 57-82).

² *Avaliação da produção textual no ensino médio* (Antunes, 2006, p. 163-180).

³ Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio (Bunzen, 2006, p. 139-163).

⁴ (INEP, apud Marcuschi, 2006, p. 61).

No entanto, Bunzen (2006) observa que os modelos de redação e correção adotados por exames de ingresso ao ensino superior já se consolidaram como “um bem cultural desejável” (p. 148), estando incorporados às práticas do ensino básico, especialmente nos processos de aprendizagem da escrita escolar. Mais adiante, abordaremos com maior profundidade essa presença e suas implicações, sobretudo em relação ao uso de inteligências artificiais aplicadas à correção automática de textos.

Retomando o capítulo de Bunzen, o autor problematiza a relação entre a redação e a produção de texto no ensino básico. Nesse sentido, Bunzen retoma as problemáticas de uma correção focalizada nos “erros”, e relaciona este modelo avaliativo às chamadas “redações” advindas dos modelos propostos pelos vestibulares a partir da década de 70.

Desde o final da década de 1970, começou um forte questionamento sobre a validade do ensino de redação como um mero exercício escolar cujos objetivos principais seriam observar e apontar, através de uma correção quase estritamente gramatical, os “erros” cometidos pelos alunos. Para Ilari (1976:75) “a redação se torna em nossas escolas um ajuste de contas: entre o aluno e o professor” das regras ensinadas (transmitidas?memorizadas?) nas aulas de gramática. Se seguirmos tal raciocínio, verificaremos que a ênfase recai novamente sobre os aspectos normativos, e o nosso olhar de professor volta-se, quase exclusivamente, para o **produto final** (Bunzen, 2006, p. 147, grifos do autor).

Como exemplo prático dessa problemática, o autor cita as atuais “dissertações escolares”, cujo estereótipo está muito relacionado à dissertação-argumentativa proposta pelo ENEM. Dentre as questões levantadas, o autor ressalta os problemas da “pedagogia da exploração temática” e as questões referentes à relação interlocutiva. A respeito do primeiro ponto, Bunzen explica que trata-se de propostas de escrita que pedem ao aluno que desenvolva uma redação sobre um determinado tema, sem estabelecer um objetivo comunicativo claro. Nesse viés, a falta de um contexto sociointerativo explícito acarreta no prejuízo da relação interlocutiva da proposta, na qual o aluno escreve sem assumir-se como locutor para um corretor que, segundo Bunzen, muitas vezes é um papel assumido por um monitor e não o professor.

Entendendo que as problemáticas levantadas por esses autores se relacionam diretamente ao posicionamento avaliativo do professor, do monitor e, inclusive, dos exames de ingresso ao ensino superior, surge uma nova questão: e quando o papel do corretor é assumido por uma inteligência artificial? Acreditamos que essa seja uma discussão relevante, que pode ser analisada sob diferentes aspectos da prática avaliativa. Neste momento,

contudo, propomo-nos a refletir especificamente sobre um deles: o tratamento da rasura.

Defendemos que, entre os diversos prejuízos causados pela compreensão da escrita escolar como produto final, destaca-se a invisibilização da rasura nas produções textuais dos alunos. Segundo Antunes (2006), quando a avaliação da produção escrita está centrada no erro, “o professor e o aluno perdem a oportunidade de perceberem também o que foi aprendido” (p. 165, *itálico da autora*). Nessa mesma linha, propomos que a atenção às rasuras pode revelar vestígios importantes do processo de aprendizagem, evidenciando tentativas, reformulações e avanços que não aparecem no texto finalizado.

Apesar de ainda ser um movimento pouco comum no cotidiano escolar, o olhar atento para a rasura é uma prática consolidada em algumas áreas de pesquisa que lidam com o tratamento da linguagem. No campo da Teoria Literária, por exemplo, a Crítica Genética⁵ analisa as rasuras presentes em manuscritos de obras literárias não como erros, mas como elementos essenciais da escrita, por revelarem as escolhas, hesitações e caminhos percorridos pelo autor durante a construção do texto. Nesse sentido, a rasura é vista como um vestígio da gênese da obra, permitindo compreender o processo criativo em sua materialidade.

Já no campo da Linguística, Silveira (2007) compreende a rasura como marca do movimento de formulação teórica, ao analisar os manuscritos de Ferdinand de Saussure. A autora argumenta que as rasuras deixadas por Saussure constituem vestígios de um pensamento em elaboração e são capazes de revelar aspectos importantes do processo teórico em desenvolvimento. Na Linguística Aplicada, Capristano (2013) realiza uma análise das rasuras na aquisição da escrita e defende que as rasuras indicam “um momento particular da relação sujeito/linguagem, com uma ordem diversa daquela observada em 'erros' ortográficos e em 'acertos', atuando como indício da negociação do escrevente com pontos sensíveis da língua” (p. 667).

Em uma abordagem convergente, Felipeto (2008) também analisa o papel da rasura no processo de aquisição da escrita escolar, em sua obra *Rasura e Equívoco no Processo de Escrita em Sala de Aula*. A autora demonstra que as rasuras presentes nos manuscritos dos alunos não constituem meros ruídos ou desvios, mas sim elementos estruturantes do desenvolvimento da escrita, capazes de revelar a presença simultânea de reflexões, dúvidas, reformulações e expansões do pensamento textual. Para além de seu valor como marca de reformulação, Felipeto defende

⁵ (Grésillon, 1994)

que a análise das rasuras representa um campo fecundo para a compreensão das relações entre sujeito e linguagem:

[...]As glosas⁶ de requerimento nas práticas de textualização têm muito mais a nos dizer do que o que foi apontado até então. Não apenas as glosas de requerimento, mas todas as glosas produzidas podem ser um lugar bastante profícuo para investigar as relações entre sujeito e a língua, sujeito e processo de escritura. É um trabalho em curso (Felipeto, 2008, p. 148).

Mesmo sob perspectivas diferentes, é possível observar que o tratamento da rasura nessas diversas áreas converge para uma mesma proposição: a rasura é uma das materializações do processo realizado para formulação do texto escrito. Tendo isso em vista, acreditamos que a rasura, sendo um indicativo de processo, também possa ser analisada enquanto um vestígio do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, defendemos que uma avaliação que compreenda a escrita não como produto final, mas como um processo em construção, deve reconhecer a rasura como um elemento significativo, capaz de revelar o desenvolvimento da reflexão, da autoria e da aprendizagem do sujeito que escreve.

Neste cenário, a crescente adoção de tecnologias baseadas em inteligência artificial para a correção de textos escolares, especialmente em avaliações de larga escala ou em plataformas educacionais, suscita importantes questionamentos. Se, por um lado, esses sistemas oferecem agilidade e padronização na análise textual, por outro, tendem a operar com base em modelos rigidamente estruturados, que priorizam o produto final e desconsideram as marcas processuais da escrita, como a rasura. Diante disso, surge uma inquietação central: ao automatizar a correção, não estaríamos eliminando justamente os vestígios construção do pensamento e da aprendizagem do estudante?

METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa e caráter crítico-interpretativo, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental (Marconi; Lakatos, 2017; Gil, 2019). Tal perspectiva possibilita compreender as implicações pedagógicas, discursivas e políticas decorrentes da utilização de tecnologias de correção automatizada no contexto da escrita escolar (Denzin; Lincoln, 2006; Minayo, 2007).

⁶ Na obra, “glosa” pode ser compreendida enquanto marcas (rasuras, incisos e outros) do processo de escritura.

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em autores que discutem a escrita como processo, a rasura e a avaliação da produção textual, com destaque para Antunes (2006), Marcuschi (2006), Bunzen (2006), Felipeto (2008), Capristano (2013) e Van Dijck, Poell e De Wall (2018). A pesquisa documental, por sua vez, concentra-se em documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, materiais institucionais da plataforma *Enem MG* e documentos do INEP, especialmente a cartilha de correção da redação do Enem (2020).

O objeto da investigação é a plataforma *Enem MG*, desenvolvida pela Estudo Play em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A análise documental permitiu descrever, em especial, o discurso institucional que sustenta o uso da inteligência artificial na correção automatizada de redações.

A partir da articulação entre os referenciais teóricos e os documentos analisados, problematizamos os efeitos da lógica algorítmica sobre os processos de avaliação da escrita, especialmente no que se refere à invisibilização das rasuras enquanto marcas do processo de construção textual.

A PLATAFORMA ENEM MG E A GOVERNANÇA ALGORÍTMICA DA ESCRITA: ENTRE POTENCIALIDADES TECNOLÓGICAS E LIMITES DA AVALIAÇÃO AUTOMATIZADA

Diante do exposto, é necessário, num primeiro momento, esclarecer o cenário atual no que tange às novas tecnologias. Com a popularização da *Web 2.0* e dos recursos tecnológicos possíveis de serem encontrados nela, as pesquisas envolvendo plataformas *online*, no uso de Inteligências Artificiais (IAs), crescem no âmbito acadêmico. Entender como, onde e para que são usadas é de suma importância para adaptarmos os nossos olhares para esses objetos empíricos tão instáveis (D'andréa, 2020), e, por conseguinte, analisarmos e discutirmos as controvérsias e problemáticas sociais provocadas por elas.

Quando se fala em plataforma *online*, precisamos organizar nossas concepções semânticas, em especial, para classificar o termo plataforma, cuja polissemia, intrínseca à língua(gem), permite-lhe assumir plurissignificações que, em contextos discursivos situados, pode designar uma coisa ou outra. Nessa medida, tomando como base os estudos feitos por Gillespie (2010), dentre os possíveis significados do termo, destacam-se o sentido infraestrutural, o qual evoca a organização e o fluxo de uma *plataforma de trem ou metrô*, e o sentido político, que

remete às argumentações das *plataformas de governo* apresentadas em campanhas eleitorais.

Outro significado do termo, ainda segundo os trabalhos de Gillespie (2010), perpassa pelo contexto do ciberespaço, em que grandes empresas de tecnologia, como Google e Youtube, concebem-se como plataformas *online* para se venderem como “intermediários” neutros, posicionando-se, publicamente, como simples facilitadores do fluxo de conteúdo e interações, sem exercer qualquer tipo de curadoria, edição ou influência sobre o que é veiculado por seus usuários. É a noção de que elas são apenas uma “ponte” ou um “canal” passivo, sem responsabilidade pelo conteúdo de terceiros que por ali transita. Ao se apresentarem como “meros artefatos neutros” (D’andréa, 2020, p. 19), elas buscam transmitir a ideia de que seu papel se limita apenas a conectar pessoas e informações, promovendo, assim, uma distribuição mais acessível e democrática.

No entanto, quando falamos em plataforma *online*, neste trabalho, estamos considerando uma estrutura que se encontra no ciberespaço e é “alimentada por dados, automatizada e organizada por meio de algoritmos e interfaces” (Van Dijck; Poell; de Wall, 2018, p. 9), cujo funcionamento só é possível por meio das relações entre usuários que a utiliza e de quem a produz. É válido lembrar, também, que essas relações acontecem, sobretudo, por meio de modelos de negócios e da regulação por termos de uso. Diante dessas noções, conforme Van Dijck, Poell e De Wall (2018), a plataforma *online* não é apenas um site, uma ferramenta simples ou os serviços de uma empresa; ela é uma arquitetura projetada para organizar interações entre usuários, que podem ser tanto usuários finais quanto entidades corporativas e órgãos públicos.

Exemplificando essa concepção, no caso do nosso objeto de análise, a plataforma *Enem MG*, disponibilizada em 24 de abril de 2024 para alunos do 3º ano do ensino médio e dos 2º e 3º períodos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem como intermediário a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). De forma concreta, ela evidencia essa espécie de arquitetura/rede sociotécnica a qual permite estabelecer interações entre diferentes tipos de usuários humanos e não-humanos (Latour, 1994). Por um lado, temos os usuários finais — estudantes e professores da rede pública estadual — que acessam conteúdos, realizam atividades, acompanham o próprio desempenho e se inserem em trilhas de aprendizagem orientadas por algoritmos de IA. Por outro, estão os agentes institucionais e corporativos: a Editora Estudos Play, enquanto desenvolvedora e mantenedora da plataforma, e o Governo do Estado,

enquanto contratante e responsável por definir diretrizes pedagógicas e políticas públicas associadas ao uso da tecnologia.

Visto isso, a Editora Estudos Play, juntamente com o Governo de Minas, modela a *Enem MG* para se destacar como uma plataforma educacional adaptativa que vai além do modelo tradicional de ensino. Nessa consideração, a ferramenta foi meticulosamente projetada para atender às necessidades individuais dos estudantes que se preparam para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Sua arquitetura pedagógica inclui um acervo de livros digitais cobrindo as quatro áreas do conhecimento exigidas no exame, complementados por um robusto banco de videoaulas que visam aprofundar a compreensão dos conteúdos (Minas Gerais, 2024).

Além da oferta de materiais didáticos, a *Enem MG* integra recursos avaliativos essenciais para o progresso do estudante. Salienta-se, em sua arquitetura, os simulados, que mimetizam as condições reais da prova, e, em especial, a funcionalidade de correção de redação por IA. Um dos pilares da sua adaptabilidade reside na geração de relatórios individuais de desempenho, que, aliados à avançadas ferramentas de monitoramento das aprendizagens, permitem uma análise detalhada dos pontos fortes e das lacunas de conhecimento de cada usuário (Minas Gerais, 2024). Com base nesses diagnósticos, a plataforma emprega IA para criar trilhas de estudo personalizadas, otimizando, por vezes, o processo de aprendizagem ao direcionar o foco para as áreas que demandam maior atenção do estudante. Essa abordagem individualizada, segundo a SEE/MG (2024), visa maximizar a eficiência do estudo e, conseqüentemente, as chances de sucesso no Enem.

Considerando tal panorama e seguindo a concepção de Van Dijck, Poell e De Wall (2018), a plataforma *Enem MG* atua, portanto, como um espaço de mediação e controle, por meio de uma arquitetura sociotécnica, no qual os dados gerados pelas interações dos estudantes são monitorados e utilizados para retroalimentar o sistema, definir metas de aprendizagem e guiar decisões administrativas (Minas Gerais, 2024). Em função disso, o Governo de Minas Gerais sustenta o princípio de promover a tecnologia como ferramenta pedagógica e se posicionar como agente regulador, capaz de traçar estratégias educativas baseadas em evidências extraídas do próprio funcionamento da plataforma.

Não obstante a isso, é importante considerar que a *Enem MG*, gerida pelas “mãos” do Estado de Minas, não funciona apenas como suporte pedagógico, mas também como parte de um ecossistema de plataformização da educação, em que interesses comerciais, decisões automatizadas e modelos de gestão privatizados passam a ocupar um

espaço central no processo educativo. Consoante apontam Van Dijck, Poell e De Wall (2018), plataformas moldam os modos de participação ao estabelecerem regras de engajamento, visibilidade e circulação de dados, o que implica dizer que, no contexto da *Enem MG*, os algoritmos e os indicadores de desempenho tornam-se ferramentas de governança que influenciam o comportamento dos estudantes e a atuação dos professores.

Tal lógica revela, nessa perspectiva, uma nova configuração entre setor público e iniciativa privada, no qual o Estado se apoia em soluções tecnológicas para gerir políticas educacionais, transferindo parte de sua função reguladora a sistemas automatizados por IAs, cujos critérios de decisão nem sempre são transparentes ou passíveis de contestação (Van Dijck; Poell; De Wall, 2018). Como resultado disso, abre-se espaço para a naturalização de um modelo de ensino orientado por métricas, eficiência e imediatismo, no que se refere, por exemplo, à prática de correção de redações, em que a “abordagem [usada pela IA da plataforma] permite uma correção ágil e padronizada, garantindo uma avaliação justa e precisa das redações” (Minas Gerais, 2024).

Contudo, até que ponto essa abordagem ágil e padronizada pode contribuir para a correção do texto do aluno, sobretudo quando se trata de textos manuscritos, em que há a presença constante de rasuras, constituintes fundamentais do processo de escrita? Pelo que podemos notar, essa abordagem, se assim orquestrada na prática, acaba por priorizar o rendimento mensurável em detrimento da formação crítica e integral do aluno, reforçando, de certo modo, desigualdades já presentes no sistema educacional.

Em se tratando de distinção, embora o uso de IAs já esteja presente em diversas plataformas educacionais, geralmente de forma auxiliar — como em sistemas de recomendação de conteúdo ou gestão de dados —, o que diferencia a *Enem MG* de outras plataformas de ensino tradicionais é a forma como a IA está integrada de maneira estrutural à arquitetura da plataforma e o modo como ela corrige as redações. Desenvolvida para elevar o desempenho de ensino-aprendizagem dos alunos, a *Enem MG* utiliza algoritmos capazes de avaliar automaticamente redações manuscritas, identificar competências específicas e oferecer relatórios individualizados com sugestões de melhorias no texto, conforme revela a SEE/MG:

Um dos recursos mais inovadores e amplamente utilizado pelos estudantes é a correção automatizada de redações manuscritas. Ao simplesmente fotografar suas redações e enviá-las pelo aplicativo, a IA avalia os textos e fornece relatórios detalhados de desempenho por competência. Além disso, apresenta sugestões de melhoria em

aspectos gramaticais, coesão, coerência e ampliação de repertório.
(Minas Gerais, 2024)

Como podemos perceber, essa aplicação da IA amplia o acesso ao *feedback* imediato e personalizado e (re)posiciona o papel da tecnologia na mediação pedagógica, atuando diretamente na formação dos estudantes e no planejamento docente. O uso da IA, nesse caso, pode ser visto não apenas como um recurso adicional, mas, principalmente, como um elemento central do funcionamento da plataforma, aproximando-a de uma lógica de governança algorítmica da aprendizagem — com impactos significativos quando se trata de práticas educativas e políticas públicas em educação.

Nessa perspectiva, cabe salientar a argumentação sobre a eficiência do método de preparação oferecido pela plataforma, consoante a diretora de Ensino Médio da SEE/MG, Vanessa Nicoletti. Segundo ela, o sistema de correção dos textos manuscritos exemplifica uma certa otimização do tempo e do aprendizado:

Em poucos segundos, essa redação é corrigida, trazendo as cinco competências da redação do Enem [norma culta da língua, compreensão do tema, capacidade de argumentação, organização de informações e proposta de intervenção], apontando possibilidade de melhorias, e indicações de livros e filmes que podem complementar o assunto (Minas Gerais, 2024).

A diretora enfatiza ainda que “[...] essa é uma ferramenta que vai potencializar bastante as habilidades de escrita dos nossos estudantes” (Minas Gerais, 2024), sublinhando, de certo modo, o impacto transformador da tecnologia na qualificação da produção textual. Notamos, em seu discurso progressista, um certo destaque à integração de análise rápida, *feedback* detalhado e sugestões de aprofundamento da plataforma, o que demonstra, de certa forma, um avanço significativo nas metodologias de ensino da rede pública, que, se se pensar em fins pedagógicos, está visando tanto à correção quanto à construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento contínuo das competências de escrita, conforme preconizado pela SEE/MG (2024).

Vale lembrar, entretanto, que, apesar dessa correção ser otimizada e automatizada, as IAs ainda não conseguem oferecer o acompanhamento humanizado e a orientação pedagógica que um professor experiente pode proporcionar. Para melhor elucidar, no processo de escrita, o professor pode explicar o *porquê* de um erro (a exemplo do caso da rasura), sugerir diferentes caminhos para aprimorar esse erro ou uma ideia e, no quesito da prática humana, oferecer

motivação e/ou apoio emocional. Dentro desse contexto, a IA, como ferramenta de suporte, fornece o *quê* e, em parte, *onde* é possível melhor, porém o *como* aprimorar a escrita — em um sentido mais amplo, profundo e personalizado —, ainda exige a intervenção e a presença de um docente qualificado.

Em muitos casos, portanto, a IA indica as lacunas, todavia não estabelece qual a melhor estratégia de estudo ou escrita para o aluno superar aquela dificuldade. Nessa medida, de acordo com Alisson Brito, um dos desenvolvedores da ferramenta e professor do Centro de Informática da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a IA implementada na plataforma não foi pensada para substituir o papel do professor, mas pode ser um “fio condutor” para que o professor trace “uma trilha de aprendizagem para auxiliar os estudantes na melhoria de suas habilidades de escrita” (Minas Gerais, 2024).

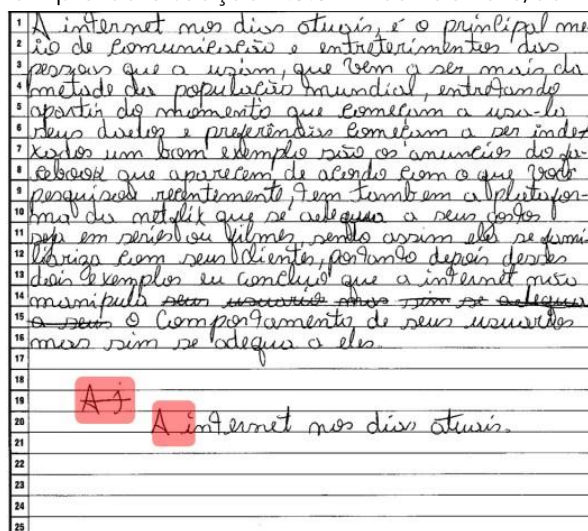
É pensando nesses aspectos da IA que análise da plataforma *Enem MG*, com sua natureza algorítmica, levanta uma questão crítica em relação ao papel das rasuras nos textos manuscritos, especialmente, quando estes são transpostos para um ambiente digital, em que a curadoria, muitas vezes, não é feita pela mão humana. É possível que, ao adotar a correção automatizada como critério central, a plataforma reproduza lógicas padronizadoras que desconsideram particularidades linguísticas e estratégias discursivas legítimas, comprometendo a valorização da diversidade textual.

À luz do pensamento de Felipeto (2008) e Capristano (2013), as rasuras, longe de serem meros erros, são vestígios do processo criativo e cognitivo do autor. Nessa ótica, a crítica que fazemos à IA da *Enem MG* reside justamente em sua dificuldade em avaliar aspectos subjetivos e complexos da escrita, como a criatividade, originalidade, profundidade argumentativa e habilidade de tecer contextualizações menos óbvias. Porque, embora eficiente na avaliação de parâmetros rígidos e bem definidos, conforme levantado pela SEE/MG (2024), a exemplo das cinco competências do Enem, a IA pode falhar em captar as nuances de estilo e autoria que são cruciais para uma redação bem escrita. Assim, o que seria um aprimoramento textual, no caso de alguns processos de rasuras, transformar-se-ia, conseqüentemente, em um “erro” detectado pelo sistema.

Cabe ainda destacar que, segundo o material de preparação do corretor divulgado pelo INEP em 2020, até mesmo no processo de correção do ENEM, a rasura é levada em consideração na análise da redação. A cartilha de correção de 2020 apresenta, no Módulo 2, as situações em que se atribui nota zero, que não se limitam apenas às exigências das 5

competências. Nesse documento, ressalta-se a situação “2.9.3 Abandono e/ou rasura de letra”, na qual orienta que casos de rasura ou abandono de palavras no início de parágrafos não devem ser considerados formas elementares de anulação, desde que fique evidente, pelo contexto, que o participante optou por recomençar a escrita em outra linha.”

Figura 1 - Exemplo da situação 2.9.3 - Abandono e/ou rasura de letra



Fonte: (INEP, 2020, p. 57)

Sobre esse exemplo, a cartilha afirma: “O participante rasura um A e um I que aparecem novamente na linha 20, em ‘A internet’, demonstrando a intenção de rasurar o trecho em que ‘internet’ seria escrito com letra maiúscula e reescrevê-lo posteriormente” (INEP, 2020, p. 57). Essa análise exige uma leitura subjetiva do contexto em que a rasura está inserida e, ainda que seu objetivo não seja compreender o processo de aprendizagem do aluno, demonstra que, mesmo numa lógica predominantemente corretiva, há espaço para interpretações baseadas em traços processuais do texto.

Essa diretriz evidencia que, até mesmo em exames de larga escala, voltados à mensuração do desempenho e não ao acompanhamento formativo, reconhece-se que a rasura pode compor uma dinâmica legítima da produção textual. O ENEM, nesse sentido, admite que marcas do processo, como reescritas e hesitações, não inviabilizam a avaliação, o que reforça a importância de compreendê-las, em seu contexto, como parte constitutiva da autoria em formação. Entretanto, é válido destacar que o ENEM ainda não adotou modelos de IA para realização das correções do exame e conta com o olhar humano para realização desse tipo de análise.

À luz dessas considerações, a plataforma *Enem MG*, no uso da inteligência artificial (IA) e, especialmente, no que se refere à correção de

redações, revela-se de suma importância para a preparação dos estudantes para o ENEM e, por conseguinte, para outros processos de avaliação. Os resultados expressivos registrados em Minas Gerais, no ano de 2024, conforme dados da SEE/MG, com mais de 600 mil redações corrigidas por IA, 750 mil cadernos de simulados impressos e uma adesão de 85% dos estudantes cadastrados, atestam o sucesso da iniciativa em termos de escala e engajamento. A subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica, Kellen Senra, corrobora essa perspectiva ao afirmar que “a inteligência artificial complementa a atuação dos professores, agilizando o processo de identificação das dificuldades dos estudantes e ajudando os professores a focarem em suas intervenções pedagógicas” (Minas Gerais, 2024), destacando, assim, o potencial da IA como ferramenta de suporte pedagógico e otimização do trabalho docente.

Contudo, embora traga benefícios significativos, como a rapidez na correção de redações e a geração de *feedbacks* automatizados, o uso da IA também impõe limites que não podem ser negligenciados. Elementos subjetivos do processo de escrita, tal qual rasuras, tentativas de reformulação e estilos de autoria, por vezes, não são plenamente compreendidos por sistemas automatizados, que tendem a operar com base em critérios padronizados e rígidos, conforme apontamos. Isso nos alerta para a necessidade de (re)pensar o papel da mediação humana nesse processo, reforçando, de forma contundente, que a tecnologia deve estar a serviço do desenvolvimento integral do estudante, e não apenas da eficiência avaliativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, discutimos os limites da correção automatizada de textos manuscritos na plataforma Enem MG, destacando como o uso da inteligência artificial pode invisibilizar a rasura enquanto elemento constitutivo do processo de escrita. Ao privilegiar critérios padronizados, essas ferramentas tendem a reduzir a escrita a um produto final, obscurecendo aspectos essenciais da autoria, da reformulação e da aprendizagem.

Defendemos que a rasura não representa apenas um erro, mas um indício do percurso de elaboração do estudante e, por isso, deve ser compreendida como parte do processo formativo. Nesse contexto, embora a inteligência artificial possa contribuir para o ensino da escrita, sua utilização precisa estar articulada à mediação docente, única capaz

de interpretar as singularidades da produção textual, reconhecer os indícios de autoria e acompanhar o desenvolvimento do aluno.

Assim, conclui-se que a qualificação da escrita escolar, em um cenário de plataformização da educação, depende menos da substituição do professor por tecnologias e mais de uma integração crítica dessas ferramentas, preservando a escrita como espaço de construção de sentido, autoria e formação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163–180.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139–162.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro. Um entre outros: a emergência da rasura na aquisição da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 667–694, set./dez. 2013. Disponível em: SciELO – artigo de Cristiane Carneiro Capristano. Acesso em: 24 jun. 2025.

D'ANDRÉA, Carlos Frederico de Brito. **Pesquisando plataformas online: conceitos e métodos**. Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: Repositório Institucional da UFBA. Acesso em: 22 jun. 2025.

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

DIGITEI. Estudo Play MG: como utilizar a plataforma de estudos online do governo. **Digitei**, [S. l.], 15 maio 2025. Disponível em: Estudo Play MG: como utilizar a plataforma de estudos online do governo. Acesso em: 22 jun. 2025.

FELIPETO, Cristina. **Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula**. Londrina: EDUEL, 2008. 168 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GRÉSILLON, Almuth. **Éléments de critique génétique: lire les manuscrits modernes**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Situações que levam à nota zero na redação do Enem**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: Inep – Situações que levam à nota zero na redação do Enem. Acesso em: 29 jun. 2025.

LATOURE, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994. (Coleção Trans).

LEMO, Cláudia Thereza Guimarães de. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus**. São Paulo: SE/CENP, 1988. 3 v.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 57–82.

MINAS GERAIS. Agência Minas Gerais. Ferramenta de inteligência artificial é aliada nos estudos para o Enem na rede estadual de ensino em Minas. **Agência Minas Gerais**, 29 abr. 2024. Disponível em: Agência Minas Gerais – ferramenta de inteligência artificial e Enem. Acesso em: 22 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Agência Minas Gerais. Governo de Minas realiza primeiro teste de redação para o Enem 2025 com estudantes da rede pública. **Agência Minas Gerais**, 25 mar. 2025. Disponível em: Agência

Minas Gerais – primeiro teste de redação para o Enem 2025. Acesso em: 22 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Governo de Minas aplica inteligência artificial na correção de redações e fortalece preparação de estudantes da rede pública para o Enem. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**, 18 jul. 2024. Disponível em: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – IA na correção de redações. Acesso em: 22 jun. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, A.; CAVALCANTE, F. de L. O gênero redação do ENEM. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 23, n. 2, p. 51–70, 2023. DOI: 10.47369/eidea-23-2-3645. Disponível em: DOI do artigo.

SILVEIRA, Eliane. **As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. 168 p.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The platform society: public values in a connective world**. New York: Oxford University Press, 2018.



Capítulo 2

ENTRE O INFORMAR E O PERSUADIR: O DISCURSO DAS WEBREPORTAGENS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO JORNAL O POVO ONLINE

Francisco Marques Sampaio
Maria Margarete Fernandes de Sousa

Com a finalidade discursiva de democratizar o acesso à informação, os meios de comunicação propagam o discurso científico e fomentam debates sociais acerca de temáticas emergentes em diversos contextos. Nesse sentido, os gêneros jornalísticos em ambiente digital, notadamente a webreportagem, configuram-se como vetores de divulgação cuja função comunicativa precípua é difundir o conhecimento científico.

Nesta pesquisa, ancorada nos pressupostos da Análise de Discurso (AD), a Divulgação Científica é compreendida como a difusão de resultados de investigações que produzem efeitos de sentido visados pelos gêneros discursivos, tornando o dado científico mais inteligível e acessível a um amplo contingente de destinatários que consomem conteúdos no ciberespaço. Na AD, a abordagem semiolinguística, de Charaudeau (2015, 2016a), trata do discurso informativo no contexto da midiatisação da Ciência, em diálogo com os trabalhos desenvolvidos por autores no campo do jornalismo de Divulgação Científica, sobretudo Bueno (1985), Cunha (2019), Zamboni (2001) e Silva (2024).

Considerando-se a encenação da informação, postula-se a existência de um sujeito comunicante, representado pelo webjornalista, que, na tentativa de influenciar o público-alvo, mobiliza estratégias discursivas empregadas pelo enunciador para estruturar a narrativa midiática, a depender da situação de comunicação, como o uso da infografia como recurso de pluricodificidade (organização semiológica). Nesse sentido, o sujeito comunicante lança mão de visadas discursivas, entendidas como finalidades orientadas à manutenção do contrato de comunicação estabelecido entre os parceiros da troca verbal. Esse dispositivo cênico, circunscrito pelas condições materiais de produção, é negociado mediante o cumprimento do propósito informativo no escopo da DC em ambiente digital.

No cerne das pesquisas de Doutorado em Linguística, da Universidade Federal do Ceará (UFC), esse estudo propõe uma análise semiolinguística do discurso científico e de sua midiatisação, concebendo-a como uma forma de viabilizar a compreensão dos fenômenos sociais e linguísticos.

Por fim, delimita-se o problema de pesquisa com vistas a fundamentá-lo nos estudos linguísticos, buscando responder: Como é produzido o discurso científico na webreportagem de DC do portal O Povo Online, ao articular estratégias de argumentação e recursos pluricódicos para obter a credibilidade da informação?

REFERENCIAL TEÓRICO

Charaudeau (2001, p. 25), ao introduzir o conceito de discurso no escopo da Teoria Semiolingüística, no âmbito da AD, defende que a linguagem transcende a concepção de mero código semiológico materializado por um conjunto de signos formais, sejam verbais ou não verbais. Sob esse prisma, o “discurso ultrapassa os códigos de manifestação languageira na medida em que é o lugar da encenação da significação”.

Para o autor, o conceito assume duas acepções fundamentais nos estudos lingüísticos. A primeira vincula o discurso diretamente ao fenômeno da encenação do ato de linguagem, que é dependente de um dispositivo estruturado em dois circuitos comunicativos coordenados, espaços onde os parceiros da troca verbal coexistem em uma dinâmica de influência mútua, pela qual o sujeito comunicante visa produzir determinados efeitos de sentido sobre o sujeito destinatário, buscando persuadi-lo ou convencê-lo a partir de uma negociação contratual.

A segunda acepção, por sua vez, estabelece que “o discurso pode ser relacionado a um conjunto de saberes partilhados” (Charaudeau, 2001, p. 26) no interior de um grupo social específico, sendo internalizado de modo inconsciente pelos indivíduos. Conforme a postulação do teórico, esses discursos, que constituem os imaginários sociais, manifestam-se por meio de práticas situadas em um dado contexto sociocultural e são racionalizados em termos de sistemas de valores.

No presente estudo acerca do Discurso de Divulgação Científica (DDC), adota-se a articulação de ambas as acepções. Assume-se que a manifestação discursiva atualizada pelos sujeitos no circuito comunicativo vincula-se estritamente às práticas sociais jornalísticas, nas quais o enunciador se vale do gênero webreportagem para compartilhar saberes, modulando seu dizer por meio de efeitos de verdade respaldados na racionalidade e na demonstração científica. Nesse cenário, o webjornalista mobiliza estratégias argumentativas para informar e, simultaneamente, capturar seu interlocutor, legitimando a credibilidade dos fatos científicos midiaticizados.

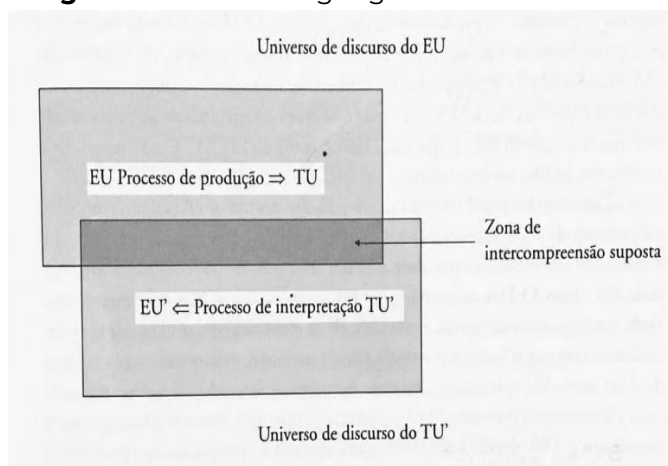
A encenação do discurso midiático de Divulgação Científica

Na encenação do discurso de DC, considera-se que o sujeito enunciador, na condição de produtor do texto midiático, objetiva tornar a informação acessível ao público leigo, além de difundir os resultados de pesquisas científicas. Como postula Charaudeau (2016a, p. 550), “este ato de

divulgação não se destina a tornar os indivíduos sábios ou especialistas neste ou naquele tema científico”.

Para a TS, o ato de linguagem se consolida nas circunstâncias do discurso, visto que constitui um evento de produção ou de interpretação dependente de saberes supostamente partilhados entre os parceiros da troca verbal. Dessa forma, o ato de linguagem, segundo Charaudeau (2014), resulta da atividade metalinguística de elucidação dos sujeitos por meio de dois macroprocessos: o de **produção**, gerado por um EU-comunicante (sujeito empírico/informador) e orientado a um TU-destinatário (projeto de leitor inscrito no discurso), e o de **interpretação**, efetuado por um TU-interpretante (leitor empírico), que constrói uma imagem do enunciador (locutor-jornalista). Esse fluxo interenunciativo é sintetizado na Figura 1.

Figura 1: O ato de linguagem interenunciativo



Fonte: Charaudeau (2014, p. 45).

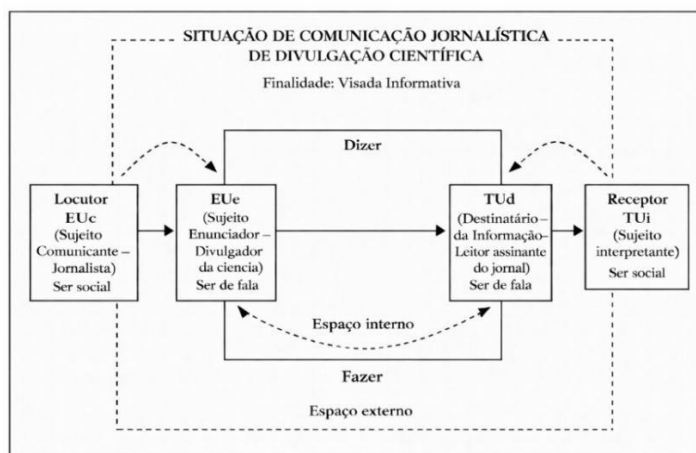
O teórico demonstra a assimetria constitutiva entre esses dois processos em que o ato de linguagem é realizado por quatro sujeitos (e não apenas dois), configurando-se como o “encontro imaginário de dois universos de discurso que não são idênticos” (Charaudeau, 2014, p. 45). Entre um processo e outro, estende-se uma zona de intercompreensão e saberes compartilhados, a qual delimita o universo discursivo.

No contexto da produção do Discurso de Divulgação Científica (DDC), especificamente no âmbito do webjornalismo, o ato de linguagem opera um desdobramento identitário entre as instâncias do EU e do TU, constituindo dois circuitos comunicativos indissociáveis: **Circuito Externo (Situacional)**: onde estão os seres sociais (atores empíricos) que encenam o Fazer e o **Circuito Interno (Discursivo)** onde habitam os seres de fala (instâncias discursivas), que realizam o Dizer.

Para Charaudeau (2014, p. 52), todo ato de linguagem é “resultante de

um jogo entre o implícito e o explícito”, emergindo de circunstâncias discursivas específicas. A Figura 2 mostra a realização desse ato no contexto da DC pelos sujeitos parceiros.

Figura 2: O ato de linguagem interenunciativo



Fonte: elaborado pelo autor, com base em Charaudeau (2014).

Nesse quadro comunicacional, observa-se que o sujeito enunciativo (EU_e), no espaço da encenação do dizer, constrói a tessitura textual visando a provocar um determinado efeito de sentido sobre o sujeito destinatário (TU_d), respeitando o escopo temático pactuado pelo contrato de informação midiático. Paralelamente, o sujeito comunicante (EU_c), no circuito externo, responsabiliza-se pela organização material e institucional da produção discursiva (a webreportagem de DC), buscando exercer influência pragmática sobre o sujeito interpretante (TU_i), o leitor empírico.

O contrato de informação midiático e as estratégias de argumentação

Ao postular que todo ato de linguagem corresponde a uma determinada expectativa de significação, Charaudeau (2001, p. 29) defende que a encenação discursiva se configura como uma “interação de intencionalidades”, cujo motor dinâmico consiste no jogo estabelecido entre os parceiros da troca comunicativa. Nesse intento, o sujeito informador mobiliza um contrato (um acordo prévio) junto a seu interlocutor e as estratégias, vinculadas aos efeitos visados de persuasão ou de sedução de um sujeito sobre o outro. Para o teórico, o contrato de informação midiático possui uma finalidade regida por uma visada demonstrativa, traduzida como um “querer estabelecer a verdade”.

Nesse cenário, o sujeito informador desenvolve uma atividade argumentativa balizada pela seleção de argumentos que assumem estatuto de evidência ou papel de prova, a exemplo dos recursos infográficos

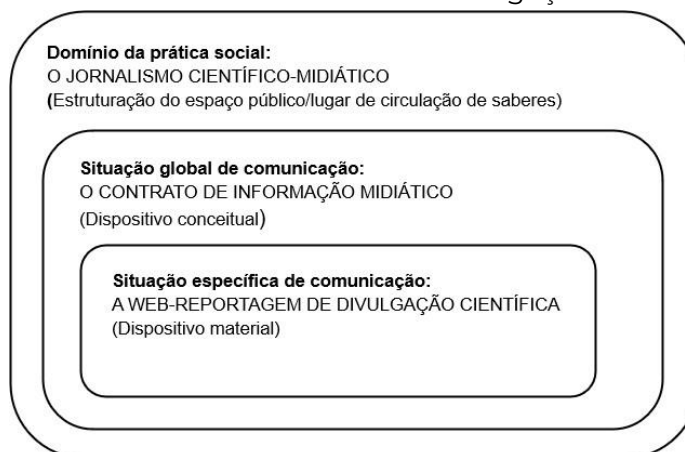
empregados nas webreportagens seriadas do portal O Povo Online, de Fortaleza, Ceará.

Para o teórico, o discurso científico estrutura-se a partir de um macroprocesso triplo: a **problematização** (fase em que se propõe um questionamento), o **posicionamento** (momento em que o sujeito argumentante assume uma postura a ser defendida) e a **persuasão** (etapa em que se apresentam as estratégias de prova), seguindo um raciocínio hipotético-dedutivo.

Cumpre frisar que o contrato de informação midiático relativo à DC depende diretamente da identidade atribuída aos parceiros, em que se pressupõe um saber especializado em determinada área do conhecimento e uma postura de neutralidade ideológica por parte do sujeito divulgador.

Pelas relações contratuais que se estabelecem entre as instâncias da troca verbal, torna-se possível determinar, nos processos discursivos de produção e de recepção, os macrodomínios que se sobrepõem na prática social da DC midiaticizada, representada pelo jornalismo científico, considerando-se a arquitetura do espaço onde circula o discurso da ciência, como demonstra a Figura 3. Nela, percebe-se uma relação indissociável entre o domínio da prática social e a situação de comunicação em que se produzem os dispositivos conceitual (o contrato) e o material (o gênero).

Figura 3: Os macrodomínios da Prática de Divulgação Científica Midiática



Fonte: elaborado pelo autor, com base em Charaudeau (2012).

No tocante ao tema do discurso científico, o autor enfatiza a exigência de objetividade. O conteúdo inscreve-se em um macrotema que constitui, simultaneamente, a controvérsia discutida entre os pares. Para Charaudeau (2015, p. 69), o propósito temático “é a condição que requer que todo ato de comunicação se construa em torno de um

domínio de saber”.

Por fim, relativamente às circunstâncias materiais de produção, o dispositivo cênico evoca o meio físico ou virtual no qual ocorre a interlocução, estruturando-se a partir do questionamento: “Em que ambiente se inscreve o ato de comunicação?”.

Desse modo, constrói-se “o quadro topológico da troca” (Charaudeau, 2015, p. 70). O portal jornalístico define o lugar ocupado pelos parceiros onde se processa a montagem cênica do gênero do discurso da informação estrategicamente delineado pelo sujeito produtor.

No que tange às estratégias argumentativas utilizadas pelo divulgador da ciência, Charaudeau (2016b) apresenta as visadas que fundamentam a racionalidade do discurso científico a partir de vetores de credibilidade (vinculados à visada da informação) e de captação (vinculados à visada do *pathos*). Para o teórico, a força de validade do ato argumentativo no domínio do DDC emana de três estratégias precípuas: a **demonstração** (visada do fazer-saber), a **explicação** (visada do fazer-conhecer) e a **persuasão** (visada do fazer-crer). As duas primeiras integram o plano da credibilidade; a última se vincula ao plano da captação. Soma-se a esse arcabouço a estratégia de captação propriamente dita, afeita ao *pathos*, que mobiliza dimensões emocionais do interlocutor para exercer influência. O Quadro 1 sintetiza a lógica argumentativa subjacente à produção desse gênero de discurso informativo.

Quadro 1: Síntese da Lógica Argumentativa do Gênero Webreportagem de Divulgação Científica do Jornal O Povo Online

Lógica Argumentativa da Webreportagem DC			
Visadas Discursivas		Lógicas argumentativas de racionalidade	Princípios de Intencionalidade
Visada do Saber	Fazer-	Demonstração	Credibilidade
Visada do Conhecer	Fazer-	Explicação	
Visada do Crer	Fazer-	Persuasão	Influência
Visada do Sentir	Fazer-	Captação (<i>Pathos</i>)	

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Charaudeau (2016b).

Sob esse prisma, a argumentação científica, inscrita na problemática de influência, exige que o sujeito informador opere por meio da **estratégia de problematização** (escolhas temáticas e conceituais), da **estratégia de**

posicionamento (pela qual toma um partido amparado em justificativas plausíveis) e da **estratégia de provas**, mobilizando modos de raciocínio aptos a defesa de sua tese.

No plano da credibilidade, o sujeito informador visa difundir o conhecimento de forma objetiva e factual, valendo-se de argumentos de comprovação, autenticidade, verossimilhança e racionalidade científica. Soma-se a isso a prova por designação, mediante a qual o divulgador utiliza recursos discursivos e semióticos, como as ilustrações e esquemas da infografia.

A Divulgação Científica e a prática do jornalismo na mídia

É oportuno destacar que existe uma relação de diálogo contínuo entre a divulgação científica e a prática jornalística na mídia brasileira. Esse percurso histórico inicia com as discussões teóricas a partir dos estudos acadêmicos de Bueno (1985), que estabeleceu a delimitação das fronteiras conceituais do jornalismo científico crítico, superando a mera tradução passiva para atuação do agente de responsabilidade social.

Certamente, suas pesquisas alavancaram uma maturidade acadêmica para os estudos no campo do jornalismo da Divulgação Científica, abrindo margem para outros teóricos, como Silva (2024), Cunha (2019) e Zamboni (2001).

Um ecossistema de informações acerca da divulgação da ciência é tensionado no contexto da mediação digital, sob análise de Silva (2024), cujas pesquisas contemporâneas alargam a compreensão de que a circulação do conhecimento científico sofreu reconfiguração nas plataformas e redes sociais, exigindo novas competências jornalísticas.

Para Zamboni (2001), embasada nos pressupostos de Authier-Revuz (1982), o discurso de divulgação permite, no dialogismo, que os sujeitos sociais compreendam melhor os fenômenos do mundo circundante para, então, debatê-los de forma crítica. Nesse tipo de texto, a ciência ganha representações de verdade e confiabilidade, chancelando a credibilidade dos fatos reportados.

Afinal, o jornalismo configura-se como uma prática social voltada à difusão do saber científico, a qual não “pode ser vista como independente ou desvinculada do sujeito e das ideologias que constituem essa esfera do conhecimento” (Cunha, 2019, p. 22). O webjornalista, muitas vezes, “fala pela voz do outro - o cientista - ou pela voz da Ciência” (Cunha, 2019, p. 22) e, ao transpor o conhecimento científico para a esfera midiática, imprime no discurso suas próprias percepções e conceitos sobre a atividade científica.

METODOLOGIA

Nessa pesquisa em Análise do Discurso, cuja natureza é descritiva, pretende-se explicar hipoteticamente como funciona o discurso científico nos textos jornalísticos em ambiente digital, de forma específica, a webreportagem do Jornal O Povo Online. Como recorte temático, apresentamos uma das primeiras webreportagens seriadas de Divulgação Científica, publicada em 21 de janeiro de 2021, que trata sobre a pandemia da Covid-19. Na Figura 4, apresentamos o *layout* da webreportagem seriada contendo 5 episódios, estruturados em formato de websérie.

Constrói-se uma análise discursiva dos dados e das estratégias metodológicas empregadas para o alcance dos objetivos delimitados, assumindo que “a análise do discurso, do ponto de vista das ciências da linguagem, não é experimental, mas empírico-dedutiva” (Charaudeau, 2005, p. 15). Isso significa que o analista parte de um material empírico, a linguagem, que já está configurada numa certa substância semiológica (verbal).

No escopo do quadro metodológico delineado por Charaudeau (2005), mobilizam-se categorias de análise aptas a explicar e justificar o fenômeno linguístico. Esse percurso opera após a formulação das hipóteses, vinculadas à questão-problema e organiza-se em etapas sucessivas: a constituição do *corpus*, os procedimentos de análise e, por fim, a discussão dos resultados.

Considerando as dimensões informativa e persuasiva, com foco na tensão discursiva, a metodologia abarca desde os procedimentos iniciais de coleta até a interpretação analítica dos dados. No campo semiolinguístico, Charaudeau (2005, p. 16) pondera que, inicialmente, o investigador defronta-se com um dilema: buscar “descrever as características gerais de funcionamento do discurso em geral, ou as características particulares de um discurso em particular.”

Diante desse impasse, o autor preconiza a primeira opção como a descrição dos comportamentos languageiros de indivíduos socialmente situados, os quais tendem a “reagir sempre da mesma maneira quando estão inseridos em tal ou qual situação de troca”. A segunda opção, por sua vez, abre caminho para uma perspectiva de análise textual específica, mapeando os traços característicos e os mecanismos recorrentes de produção discursiva de um gênero determinado.

Com efeito, o objetivo da análise semiolinguística consiste em conferir inteligibilidade às características dos comportamentos languageiros (o modo de dizer), em função das condições psicossociais que os restringem segundo os tipos de situações de troca (os contratos). Torna-

se necessário, portanto, investigar os meios de manifestação dessas condições, as quais aparecem estruturadas em um contrato de comunicação específico e materializadas no conjunto de textos em análise, denominado *corpus*.

Esses textos, de acordo com o pressuposto teórico, devem ser reunidos a partir do levantamento empírico de suas recorrências e divergências, contrastando-os inclusive com produções que partilhem de semelhanças superficiais, mas que não apresentem as constantes discursivas identificadas. No caso do contrato de informação midiático, interessa a esta pesquisa examinar a especificidade de textos jornalísticos digitais, materializados aqui no gênero webreportagem de Divulgação Científica (DC). Uma vez constituído o *corpus*, procede-se à definição do contrato de comunicação, etapa considerada por Charaudeau (2005) como a tarefa primordial da análise semiolinguística. Posteriormente, com base no exame contrastivo dos textos, cabe ao analista depreender e interpretar os índices que os singularizam, articulando desde as inferências situacionais que configuram o contrato até as inferências contextuais e intertextuais.

Concluída essa etapa, avança-se para a instrumentação, que compreende a identificação das hipóteses metodológicas aplicadas à materialidade semiológica do *corpus* (em suas vertentes verbal e icônica) e a execução dos procedimentos de análise propriamente ditos. Esse estágio final evidencia tanto as restrições normativas do contrato de comunicação no qual os textos se inscrevem quanto os espaços de manobra das estratégias discursivas que regem as finalidades comunicativas (as visadas).

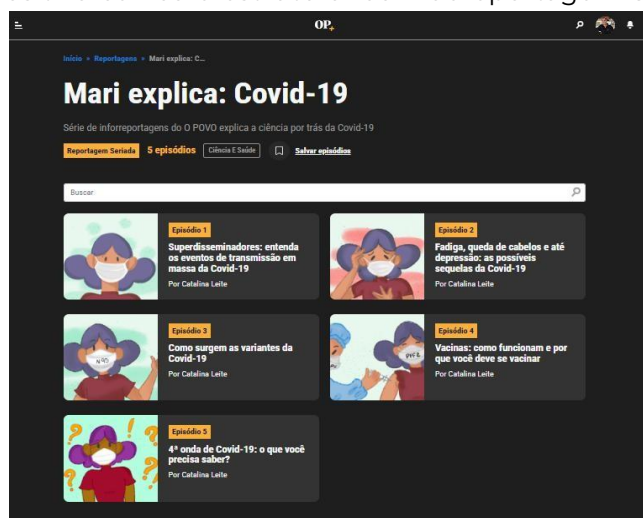
DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DOS DADOS

Neste capítulo, procede-se à análise empírico-dedutiva do material coletado, com o objetivo de explicar os mecanismos discursivos e semióticos pelos quais o discurso científico é midiaticizado na webreportagem. O *corpus* de investigação focaliza a produção intitulada “Mari explica: Covid-19”, publicada em 21 de janeiro de 2021 no portal O Povo Online, de Fortaleza, Ceará, cujo recorte temporal e temático coincide com o ápice da crise sanitária global provocada pelo vírus Sars-Cov-2.

A referida produção estrutura-se sob o formato de uma narrativa seriada composta por cinco episódios lineares. Conforme postula o modelo da Teoria Semiolinguística, as circunstâncias materiais de

produção e recepção delimitam o quadro topológico e as restrições do contrato de comunicação midiático. No caso em tela, o dispositivo material localiza-se na plataforma de *multistreaming* por assinatura denominada Seção OP+. Esse ecossistema digital impõe uma organização pluricódica e multimídia à matéria jornalística, integrando, em regime de sincretismo, texto verbal, recursos de áudio (como a opção de audiodescrição de conteúdo), vídeos e infográficos estáticos e interativos desenvolvidos na plataforma *Genially*.

Figura 4: Dispositivo cênico e estrutural da webreportagem sobre a Covid-19



Fonte: portal OP+ / O Povo Online.

Na Figura 4, a partir do macrotema "Ciência e Saúde" explicitado na rotulação da plataforma, o sujeito comunicante (EU_c — corporificado pela assinatura da webjornalista Catalina Leite e pela chancela institucional do jornal) estabelece um contrato comunicativo, cuja problemática de influência visa reconfigurar o repertório de saberes do sujeito interpretante (TU_i — o leitor/assinante real). Conforme mapeado na Figura 4, a macroestratégia de problematização se desenvolve de forma fragmentada e progressiva ao longo dos cinco capítulos:

- **Episódio 1:** "Superdisseminadores: entenda os eventos de transmissão em massa da Covid-19";
- **Episódio 2:** "Fadiga, queda de cabelos e até depressão: as possíveis sequelas da Covid-19";
- **Episódio 3:** "Como surgem as variantes da Covid-19";
- **Episódio 4:** "Vacinas: como funcionam e por que você deve se vacinar";
- **Episódio 5:** "4ª onda de Covid-19: o que você precisa saber?".

No espaço da encenação do Dizer, as instâncias discursivas operam por meio de uma visada demonstrativa (o Fazer-Saber) para conferir estatuto de verdade e credibilidade científica aos fenômenos psicossociais e biológicos decorrentes da pandemia. Para compreender como se articula o sincretismo dessa linguagem, analisam-se as microestruturas do Episódio 1, detalhadas nas Figuras 5 e 6.

Figura 5: Microestrutura sincrética e infográfico de Divulgação Científica no Episódio 1



Fonte: portal OP+ / O Povo Online.

No componente verbal que inaugura o Episódio 1, o sujeito enunciador (EU_e) constrói um posicionamento discursivo pautado na objetividade e no distanciamento enunciativo, característicos do fazer jornalístico. O enunciado introduz uma tensão entre o otimismo científico da imunização e a necessidade de manutenção de condutas profiláticas: “Vacinas para uso emergencial aprovadas, início de vacinação em nível nacional [...] e a aparente luz no fim do túnel chamado Pandemia”. Contudo, a estratégia de persuasão (visada do Fazer-Crer) se consolida na advertência subsequente: “as medidas de combate ao Covid-19 precisam continuar”.

Para ancorar o sentido e mitigar a opacidade do jargão epidemiológico perante o público leigo, o produtor discursivo recorre a um Infográfico de Divulgação Científica (DC). Como teoriza Teixeira (2010), o infográfico constitui um arranjo complexo composto por elementos icônicos e tipográficos, articulando ilustrações, gráficos e mapas. Na materialidade da Figura 5, a transposição didática do saber científico opera por meio de uma matriz tripartite de blocos informativos icônico-verbais que sequenciam os vetores de contágio do vírus Sars-Cov-2: “Pelo ar”,

"Superfícies contaminadas" e "Contato com pessoas".

A análise detida do infográfico revela que os ícones (a lupa evidenciando a estrutura viral, a sacola de compras com frutas e a representação de dois indivíduos em processo de contaminação por gotículas) não atuam como meros ornamentos ilustrativos, mas desempenham a função discursiva de **prova por designação** (Charaudeau, 2015). Ao associar os termos técnicos às rotinas cotidianas do leitor (como "as compras de supermercado ou corrimões"), o dispositivo visual atua sinergicamente com a legenda textual para substanciar a explicação (visada do Fazer-Conhecer).

Ademais, a inclusão de hiperlinks interativos identificados pelo comando verbal de ação **"COMO SOLUCIONAR"**, em matriz de cor verde, projeta no circuito discursivo um apelo pragmático. Esse recurso multimodal orienta o comportamento do sujeito destinatário (TU_d), vinculando o conhecimento científico à tomada de decisão imediata na esfera social.

Figura 6: Infográfico sobre a transmissibilidade por indivíduos assintomáticos



Fonte: portal OP+ / O Povo Online.

No topo da peça infográfica, o enunciado verbal destacado em fundo amarelo atua como uma ancoragem temática de impacto: "Assintomáticos também transmitem". Logo abaixo, o texto estabelece uma premissa causal orientada à conscientização coletiva: "Sem nenhuma precaução, uma pessoa contaminada tende a transmitir o vírus para 2 ou 3 pessoas".

Sob a ótica da Semiolinguística, a força de validade do ato argumentativo se consolida na articulação com a margem esquerda do infográfico, onde se destaca o dado estatístico **"50%"** em macrodimensão tipográfica e envolto em um bloco amarelo. Acompanhado pelo enunciado "das infecções são transmitidas por pessoas assintomáticas no momento da exposição, aproximadamente", o numeral deixa de ser

mero dado quantitativo e passa a figurar como um **argumento de comprovação e racionalidade científica** (Charaudeau, 2016b). O uso da quantificação matemática funciona como uma estratégia de credibilidade que visa anular o questionamento do sujeito interpretante (TU_i), conferindo um estatuto de evidência irrefutável ao fenômeno discursivizado.

O sincretismo linguístico se adensa na composição central e direita da imagem, onde ocorre o desdobramento da **prova por designação** (Charaudeau, 2015). A ilustração estilizada de um jovem sorridente e de braços na cintura, desprovido de máscara facial e sem sinais aparentes de enfermidade, mimetiza visualmente o conceito médico de "assintomático". Contudo, ao redor do personagem, a proliferação de pontos vermelhos flutuantes em suspensão traduz graficamente a presença invisível dos aerossóis virais.

A partir dessa figura central, três linhas diagonais rígidas funcionam como vetores conectores direcionados a três silhuetas cinzentas e distanciadas. Essas silhuetas, gradativamente envolvidas pela mesma nuvem de pontos vermelhos, esquematizam e materializam graficamente o enunciado verbal superior ("transmitir o vírus para 2 ou 3 pessoas"). Trata-se de uma **esquematização geométrica do contágio**, por meio da qual o dispositivo icônico traduz uma abstração epidemiológica em uma cena visual imediata e inteligível para o público leigo.

A escolha de manter o indivíduo transmissor centralizado, colorido e sorridente, em contraste com os receptores cinzentos e enevoados pelo vírus, ativa paralelamente uma **estratégia de captação** que tangencia o plano do *pathos* (visada do Fazer-Sentir). Ao representar o perigo iminente na figura de alguém saudável e simpático, o dispositivo cênico provoca um efeito de sentido de urgência e vigilância no leitor real.

Portanto, a coordenação sincrética evidenciada na Figura 6 demonstra que o infográfico digital ultrapassa a função passiva de ilustrar o texto verbal: ele reorganiza o saber da ciência médica por meio de um arranjo pluricódico em que o dado estatístico (**50%**) legitima a razão (visada do Fazer-Conhecer) e a cena figurativa orienta a conduta social (visada do Fazer-Crer). Dessa maneira, o portal O Povo Online chancela a credibilidade e a utilidade pública de seu discurso informacional sem desvincular-se das restrições e dos efeitos de verdade pactuados pelo contrato de informação midiático no ambiente digital.

Evita-se, contudo, a postulação de que o texto cause uma persuasão absoluta ou empírica sobre a população de leitores reais, visto que os dados se limitam ao escopo da recepção projetada textualmente. Em termos estritamente discursivos, conclui-se que o gênero webreportagem

seriada do portal O Povo Online articula suas escolhas linguísticas e composições infográficas para instituir uma zona de intercompreensão altamente eficaz, cuja arquitetura multimodal reconstrói as evidências da ciência sob os pilares contratuais da informação e da utilidade pública.

A isso se explica o uso da imagem para reforçar o sentido do texto e, assim, dar credibilidade à informação jornalística e científica, como podemos notar do design da Figura 5. Após o texto escrito, o sujeito produtor lança mão de estratégias discursivas visuais para convencer o leitor e, sobre ele, exercer um poder de persuasão (visada do Fazer-Crer) por causa da visada da demonstração (o Fazer-Saber), a fim de garantir a credibilidade da informação científica.

Dessa forma, o sujeito interpretante consegue captar melhor as informações a partir da leitura visual. A Teoria Semiolinguística então deixa claro que a imagem é suscetível de produzir três tipos de efeitos: um efeito de realidade; um efeito de ficção e um efeito de verdade (Charaudeau, 2015). Sendo assim, pelos resultados da pesquisa, comprova-se que a web-reportagem seriada com seus episódios temáticos, de fato, é um gênero de discurso da informação, em cuja produção discursiva ocorre o uso de estratégias de argumentação e de recursos icônico-verbais, como o infográfico jornalístico, para a (re)construção de sentido da informação científica, dando a ela a garantia da credibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação propôs-se a responder de que forma a webreportagem seriada de Divulgação Científica do portal O Povo Online articula estratégias de argumentação para construir efeitos de credibilidade no contexto digital. Ao retomar essa questão-problema, os resultados obtidos demonstram que a eficácia desse gênero jornalístico reside na mobilização de estratégias argumentativas multifacetadas, capazes de legitimar o dado científico perante o público leigo, bem como na articulação de textos pluricódicos (sincréticos), notadamente o infográfico jornalístico, os quais desempenham uma função discursiva estruturante na (re)construção do sentido do gênero

Evidenciou-se que o discurso científico que permeia a produção da webreportagem seriada é circunscrito pelas condições materiais e pelas restrições do dispositivo situacional (circuito externo), regulado pelo contrato de informação midiático firmado entre a instância de produção (EU_c) e o sujeito interpretante (TU_i). No plano da encenação do Dizer (circuito interno), o sujeito enunciador (EU_e), ao direcionar-se ao seu destinatário (TU_d), engendra estratégias enunciativas orientadas a produzir efeitos de

verdade. Por meio de uma ordem argumentativa pautada na racionalidade, na explicação e na demonstração, o texto projeta uma tese validada pelo saber científico, viabilizando a credibilidade da informação.

O resultado a partir dos dados empíricos revelou que a infografia digital atua de modo cooperativo com o componente verbal, operando como uma prova por designação que traduz abstrações epidemiológicas em esquematizações visuais inteligíveis. Desse modo, as visadas do Fazer-Saber e do Fazer-Conhecer fundamentam-se na própria organização semiológica, gerando um efeito de verdade que garante o estatuto de utilidade pública do veículo de comunicação.

Espera-se, por fim, que as reflexões desenvolvidas, sob o aporte da Teoria Semiolingüística, sirvam de subsídio para investigações futuras dedicadas à análise da argumentação e da pluricodificidade dos gêneros do discurso da informação, especialmente no âmbito da Divulgação Científica digital. A emergência de plataformas multimídia por assinatura, a exemplo da seção *OP+*, reconfigura o espaço topológico da troca comunicativa e impõe novas demandas analíticas.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. La mise-scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique. **Langue Française**, Paris, Larousse, p. 34-47.

BUENO, W. C. Jornalismo científico: conceito e funções. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 37, nn. 9, p. 1420-1427, setembro de 1985.

BUENO, W. C. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 33., 2010,

Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Intercom, 2010. p. 1-15.

CHARAUDEAU, P. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. *In*: MARI, H. et al. **Análise do discurso**: Fundamentos e práticas. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso-FALE/UFMG, 2001.

CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolingüística do texto e do discurso. *In*: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (orgs.). **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-27.

CHARAUDEAU, P. Los géneros: uma perspectiva sociocomunicativa. *In*: SHIRO, M.; CHARAUDEAU, P.; GRANATO, L. (org.). **Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas**: teorías y análisis. Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 2012.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CHARAUDEAU, P. Sobre o discurso científico e sua mediação.
Calidoscópio, Unisinos,

v. 14, n. 3, p. 550-556, set./dez. 2016a. Disponível em:
<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.143.18/5819>. Acesso em: 15 mai. 2026.

CHARAUDEAU, P. A argumentação em uma problemática da influência. **ReVEL**, edição especial, v. 14, n. 12, p. 1-23, 2016b. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/82cdc76251f39fa72a9aa561bec1216a.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CUNHA, M. B. da. **Divulgação Científica**: diálogo com o ensino de Ciências. Curitiba: Appris, 2019.

O POVO. **Mari explica**: Covid-19. Fortaleza: O POVO+, [s.d.]. Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/reportagens-especiais/mari-explica-covid-19>. Acesso em: 8 jun. 2026.

SILVA, M. R. e. Desinformação em saúde, políticas públicas e divulgação científica: caminhos necessários. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, nov. 2024. Disponível em:
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/divulgacao-cientifica/index.php/educacaopublica/article/view/240/158>. Acesso em: 8 jul. 2026.

TEIXEIRA, T. **Infografia e jornalismo**: conceitos, análises e perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2010.

ZAMBONI, L. M. S. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica:** subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica. Campinas: Autores Associados, 2001.



Capítulo 3

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS EM PROL DA VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS INDÍGENAS E AFRICANAS.

Samyllen Matias da Cruz Monteles

Marcos de Sales Pinto

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Para a contextualização desta pesquisa, necessita-se da apresentação e da evolução dos instrumentos normativos que, com o passar do tempo, foram consolidados a fim de garantir a proteção das populações indígenas e africanas dos preconceitos construídos ao longo da história e enraizados na sociedade. O artigo 5º da Constituição Federal (CF) assegura que “Todos são iguais perante a lei, sem discriminação de qualquer natureza”, e, posteriormente, no artigo 3º consta como um dos objetivos da República Federativa do Brasil “Promover o Bem de Todos, sem Preconceitos de Origem, Raça, Sexo, Cor, Idade e Quaisquer Outras Formas de Discriminação”, contudo essa igualdade não é exercida pela sociedade em sua integralidade, uma vez que preconceitos referentes à raça e a cor ainda perpetuam no corpo social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), responsável por nortear toda a educação básica, através de seu artigo 26-A “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 1996), em conjunto com a lei 11.645/2008, asseguram o acesso à pluralidade cultural, ou seja, a garantia do ensino das culturas indígenas e africanas em toda a educação básica, assegurando aos educandos uma aprendizagem inclusiva. Essas leis são o reflexo de muitas lutas vivenciadas pelos diferentes povos como os povos indígenas e afro-brasileiros, destaca-se o período da colonização portuguesa no Brasil, iniciado no século XVI, marcado pela escravização dos povos africanos e pela violência contra os povos indígenas.

O processo de formação continuada é uma dinâmica que acontece anualmente com os docentes, na área da educação, visando a atualização das suas práticas pedagógicas e normas gerais e institucionais de ensino, visando o aprimoramento de conhecimentos, Freire (1996) afirma que a formação continuada é a “prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39). Para a efetivação da lei 11645/2008 é necessário que esses temas não só estejam presentes em materiais didáticos, mas também na sala de aula. O docente tem um papel fundamental na sala de aula, pois ele é quem media o conhecimento, portanto, atualizá-lo nas formações continuadas acerca da relevância dessas temáticas e, em conjunto com os demais profissionais, desenvolver práticas pedagógicas que insiram esses temas nas aulas, torna-se fundamental.

Diante deste cenário, questiona-se quais metodologias inclusivas podem ser mobilizadas nas formações continuadas de professores,

especialmente nas jornadas pedagógicas realizadas na escola, visando à superação de apagamentos históricos no ambiente escolar, em conformidade com a Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade da inserção dessas temáticas em sala de aula. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é analisar de que forma as culturas indígenas e africanas estão inseridas nas formações continuadas de professores no contexto escolar. Considerando a implementação da referida lei, propõe-se uma reflexão sobre como essas temáticas têm sido incorporadas — ou não — nas formações continuadas da educação básica.

A justificativa da pesquisa se baseia na informação de que os povos africanos e indígenas passaram por inúmeras situações preconceituosas e, depois de muitas lutas, conseguiram a implementação de leis que garantam a sua inclusão na sociedade. Devido ao combate à discriminação, com o passar dos anos, a Constituição Federal (CF), promulgada em 1988, estabeleceu diversos marcos legais que visam assegurar o direito de igualdade, bem como o da proteção contra esses preconceitos que ainda perpetuam recorrentemente na contemporaneidade. Com base no pressuposto, necessita-se de que essas leis sejam cumpridas de forma adequada, como a lei 11.645/2008, porém, destaca-se a existência de possíveis silenciamentos, quanto a aplicabilidade da lei.

A metodologia dessa pesquisa é de abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva da Análise do Discurso materialista, de acordo com a proposta de Orlandi (2007). O corpus da análise é composto por duas imagens que registram temas de jornadas pedagógicas realizadas no município de Itapecuru Mirim, Maranhão, sendo uma vinculada a toda a rede municipal de ensino e a outra a uma instituição privada (Colégio Leonel Amorim). Ambas as imagens são ilustradas a título de exemplificação, a fim de analisarmos os temas que geralmente são tratados nas jornadas pedagógicas. Na análise, observou-se a ausência de temas relacionados às culturas indígenas e africanas, o que permite analisar o funcionamento do silenciamento nesses espaços de formação continuada.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/JORNADAS PEDAGÓGICAS

A formação continuada é um processo de atualização que acontece ao longo do ano com os profissionais da educação básica. A finalidade da formação continuada é manter os docentes atualizados das áreas do conhecimento (Freire, 1996), em especial em relação às suas práticas

pedagógicas, uma vez que a sociedade está em constante evolução. A lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) pontua acerca das formações continuadas ressaltando que:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Portanto, a legislação garante que haja as formações continuadas tanto no próprio local de trabalho como em outras instituições de ensino. “A formação continuada é realizada ao longo da carreira do docente, em cursos de atualização, aperfeiçoamento e pós-graduação. Apesar de não ser obrigatória, ela é fortemente recomendada pelo Ministério da Educação (MEC)”, logo, a formação continuada engloba cursos de formação, aperfeiçoamento, extensão, jornadas pedagógicas quer sejam presencialmente quer sejam de forma remota. A principal finalidade desta pesquisa é provocar uma reflexão acerca das formações continuadas na modalidade presencial, em especial, as que ocorrem dentro das escolas, ou seja, no próprio local de trabalho do docente. O marco legal estabelece que o processo de formação continuada é de responsabilidade da instituição de ensino na qual o professor está vinculado.

Ao considerar que a educação não se restringe à transmissão e memorização de informação e que as funcionalidades das TDIC propiciam muito mais do que transmitir informações, é importante utilizá-las para potencializar práticas pedagógicas que propiciem um currículo voltado ao desenvolvimento da autonomia do aluno na busca e geração de informações significativas para compreender o mundo e atuar em sua reconstrução, no desenvolvimento do pensamento crítico e autorreflexivo do aluno, de modo que ele tenha capacidade de julgamento, autorrealização e possa atuar na defesa dos ideais de liberdade responsável, emancipação social e democracia. (Almeida e Valente, 2011, p.28)

Almeida e Valente (2011) propõem o deslocamento da compreensão de um padrão baseado exclusivamente na transmissão e memorização de conteúdos para uma concepção formativa mais abrangente, na qual o educando desempenha uma função ativa no processo de construção do conhecimento. Portanto a formação continuada desempenha um papel fundamental para que o profissional promova

um ensino que contemple, em sua prática pedagógica, recursos e que estejam alinhadas ao contexto contemporâneo.

A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (Pimenta, 2012, p.29).

Essa afirmação evidencia que o processo de formação docente não está limitado somente as etapas regulamentares que acontecem dentro da instituição de ensino ou universidade, uma vez que é um processo permanente no qual o docente reconstrói os saberes teóricos confrontando-o com as suas experiências acumuladas ao longo da vida na trajetória escolar. Sob essa ótica, a prática pedagógica ultrapassa a ideia do emprego de conhecimentos prévios, passando a ser concebida como um espaço de ressignificação do conhecimento.

“é preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que cada vez mais, refletem forças em conflito.” (Imbernón, 2011, p. 63-64).

O autor amplia o entendimento da formação docente na perspectiva de um processo contínuo que promove ressignificações sociais. Imbernón (2011) reforça a ideia de uma formação continuada permanente, uma vez que é por meio desta que há a atualização acerca das mudanças recorrentes que perpassam no cenário escolar. Nessa perspectiva, o processo de formação continuada contribui para a elaboração de metodologias fundamentadas na colaboração e reflexão crítica contribuindo para a construção de um perfil docente investigativo e consistente. Com isso, evidencia-se o quanto as práticas pedagógicas influenciam no contexto escolar, já que os níveis de aprendizagem e desempenho dos alunos dependem muito das metodologias e estratégias aplicadas em sala de aula.

Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE)

Para compreendermos os aparelhos ideológicos do Estado (AIE), precisamos da visão bibliográfica de Louis Althusser que desenvolveu o conceito de AIE. No âmbito da pesquisa, torna-se essencial compreendermos tal conceito, uma vez que a escola funciona como um aparelho ideológico, atuando na produção, reprodução e disseminação de ideologias que influenciam a formação dos sujeitos e suas concepções de mundo.

O autor desenvolveu a definição dos Aparelhos Ideológicos do Estado com o intuito de demonstrar como as formas de produção e as hierarquias de poder são reproduzidas na sociedade capitalista. Ao contrário dos aparelhos repressivos do estado, que funcionam por meio do poder impositivo e da coerção como a polícia e as forças armadas, os AIE funcionam por meio da ideologia influenciando indiretamente nas práticas sociais e valores através das instituições como a escola e a igreja.

Para Althusser, a escola se constitui como um dos principais AIE, pois é o lugar em que acontece a formação dos indivíduos desde a infância, onde ele passa maior parte de seu tempo. Logo, é nessa instituição que ideologias são reproduzidas, é um lugar em que os modos de pensar e interpretar são moldados, porque é onde a pessoa é preparada para o mercado de trabalho e para a vivência em sociedade, uma vez que o ensino ultrapassa disciplinas obrigatória no currículo escolar, possibilitando ao educando a construir senso crítico e agregar valores.

Nesse caso, o Estado é, antes de tudo, o que os clássicos do marxismo designaram por aparelho de Estado. Sob essa expressão, compreende-se: não só o aparelho especializado (propriamente dito) cuja existência e necessidade foi reconhecida por nós a partir das exigências da prática jurídica, a saber, a polícia - os tribunais - as prisões; mas também as forças armadas que, além de sua função de "defesa nacional", intervêm diretamente, em última instância, como força repressora auxiliar (o proletariado pagou com o sangue essa experiência), quando a polícia (e seus órgãos especializados: CRS**, etc.) encontra-se "superada pelos acontecimentos"; e, acima desse conjunto, o chefe de Estado, o governo e a administração. (Althusser, 2008, p. 97)

Antes de abordarmos os AIE propostos por Althusser, faz-se necessário compreender a distinção estabelecida por Althusser (2008), entre os Aparelhos Repressivos do Estado e os AIE. O excerto anterior refere-se aos ARE, constituídos por instituições como a polícia, os tribunais, as prisões e as Forças Armadas, que atuam predominantemente por meio da repressão e

da coerção para garantir a manutenção da ordem social. Em contrapartida, os AIE operam principalmente pela ideologia, por meio de instituições como a escola, a família, as igrejas e os meios de comunicação. Marx traz as exemplificações dos AIE reforçando a ideia de que a função principal dessas instituições é assegurar a manutenção da ordem vigente. Ao distinguir os Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), Althusser (2008, p. 102) afirma:

Lembramos que, na “teoria marxista”, o Aparelho de Estado compreende: o governo, a administração, as forças armadas, a polícia, os tribunais, as prisões, que constituem o que, daqui em diante, designaremos por Aparelho Repressor de Estado. No limite (porque existem formas numerosas e muito variadas, até mesmo bastante dissimuladas, de repressão não física), o termo repressor deve ser tomado no sentido preciso e forte de exercício da violência física (direta ou indireta, legal ou “ilegal”).

O que são, então, os Aparelhos ideológicos de Estado (AIE)?

Eis Uma enumeração provisória, com o objetivo de fornecer uma primeira ideia de tais Aparelhos:

- 1) O Aparelho Escolar; 2) O Aparelho Familiar; 3) O Aparelho religioso;
- 4) O Aparelho político; 5) O Aparelho sindical; 6) O Aparelho da Informação;
- 7) O Aparelho da Edição-Difusão; 8) O Aparelho Cultural.

Pode-se observar que Althusser faz uma distinção entre o aparelho repressor do estado e os aparelhos ideológicos do estado, o primeiro tem como objetivo central garantir a ordem social, funcionando através da coerção, ao passo que o segundo funciona com a difusão de valores e crenças que direcionam o modo pelo qual os sujeitos constroem a noção de mundo e do lugar em que ocupam nele. A enumeração proposta pelo autor revela que a reprodução não decorre somente da repressão, mas também de processos ideológicos, que são materializados por meio da escola, da família, da igreja.

Esse ponto de vista é essencial para o contexto educacional, uma vez que favorece a compreensão da instituição escolar como um ambiente estratégico de reprodução e circulação de ideologias, aspecto crucial para a análise de disputas de representação cultural que é a ênfase desta pesquisa, uma vez que deixar de tratar de temas relacionados às culturas indígenas e africanas é, de forma indireta, privilegiar outras culturas que não sejam estas, por considera-las mais importantes, por exemplo.

Pode-se notar, empiricamente, que a cada AIE corresponde o que se chama de “instituições” ou “organizações”. Para o AIE escolar: as diferentes escolas, os diferentes graus, do primário ao superior, os diferentes institutos, etc. Para o AIE religioso: as diferentes igrejas e suas organizações especializadas (ex.: de juventude). Para o AIE político: o parlamento, os partidos políticos, etc. Para o AIE da informação: a imprensa (os diferentes jornais ou grupos de jornais, a RTF* e uma quantidade de publicações e de organizações). Para o AIE familiar, todas as instituições que dizem respeito à família, incluindo as famosas associações de pais de alunos, etc. Para AIE cultural, todos os espetáculos, incluindo o esporte, assim como toda uma série de instituições que têm, talvez, atividades em comum com o que designamos por AIE da edição. (Althusser, 2008, p. 103)

Portanto, vê-se que cada AIE se materializam em estruturas institucionais e organizações socialmente reconhecidas. Pode-se observar que os AIE operam como espaços de produção de discursos. Esse entendimento auxilia na percepção de que as escolas, instituições responsáveis pela formação do indivíduo, são lugares em que há a circulação de valores e que ideologias são constantemente reproduzidas, nos trazendo a concepção de que nesse aparelho ideológico, escola, o conteúdo ensinado integra os processos de escolha dos educandos e influenciam em seus valores. Dessa forma, ao compreendermos que os aparelhos ideológicos do estado (AIE) têm base em instituições, nos possibilita uma visão mais crítica em relação às práticas docente, bem como para o processo de formação dos professores.

Um Aparelho ideológico de Estado é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a ideologia de estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte”. (Althusser, 2008, p. 104)

O autor enfatiza novamente a ideia de que os AIE devem ser compreendidos como estruturas organizadas de instituições e, ultrapassando essa definição, funcionam como práticas do funcionamento social por meio das quais se materializam ideologias. Portanto, vê-se que a ideologia não é materializada somente no discurso, mas o ultrapassa afetando as rotinas e os modos de agir e pensar que integram essas instituições.

Mostremos alguns exemplos desse funcionamento secundário repressor de aparelhos que funcionam, de maneira maciça e predominante, por meio da ideologia. Assim, limitemos os exemplos à Escola e à Igreja: estas “amestram” através de métodos apropriados de sanções (outrora, em todo o universo, e ainda agora, muitas vezes, físicos, e, é claro, “morais”), de exclusões, de seleção, etc., não só seus oficiantes (professores e padres), mas também suas ovelhas (alunos, fiéis, etc.). (Althusser, 2008, p. 12-13)

Desse modo, o autor revela que, apesar de os Aparelhos Ideológicos operarem sobretudo através da ideologia eles também têm a possibilidade de recorrer à repressão, de maneira secundária. Pode-se perceber que as instituições igreja e escola operam por meio de mecanismos de sanção, seleção e exclusão a fim de assegurar a efetivação das normas e a adoção de determinados comportamentos. O foco central é que a ideologia não funciona integralmente de forma harmônica e natural, ela vem ao lado de dispositivos de controle que direcionam o comportamento dos sujeitos.

Cultura Indígena e Africana no Currículo Escolar e o Silenciamento na Perspectiva da Análise do Discurso Ao tratarmos de silenciamento, precisamos compreender que a sua definição ultrapassa a literariedade da palavra, Orlandi (2007) propõe em sua obra “Formas do Silêncio” vários tipos de silenciamentos e demonstra os seus funcionamentos dentro do discurso. Na perspectiva orlandiana, vê-se que o silenciamento significa, estar em silêncio é produzir sentido e fazer sentido.

“O silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito.” (Orlandi, 2007, p. 13).

Sob essa perspectiva, vê-se que o silêncio não representa falta de sentido, mas uma condição para que o sentido seja construído. Partindo da concepção proposta pela autora de que o silêncio significa, vê-se que, dentro da educação básica, quando não se inserem temáticas que se referem às culturas indígenas e africanas no componente curricular, nas formações continuadas, nas aulas, etc. entende-se como uma forma de silenciar essas culturas por algum motivo, e é nesse ponto que retomamos novamente os AIE propostos por Althusser, que considera a escola como um aparelho ideológico, pois é nessa instituição que o indivíduo passa maior parte do tempo, sendo instruído e disciplinado para viver em

sociedade. Partindo disso, infere-se que o docente pode influenciar o educando ideologicamente, bem como os conteúdos expostos nos materiais didáticos.

Para Pêcheux, o discurso é efeito de sentidos entre locutores. Compreender o que é efeito de sentidos é compreender que o sentido não está (alocado) em lugar nenhum, mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso só é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas (que constituem as distintas regiões do dizível para os sujeitos). (Orlandi, 2007, p.20)

Partindo da concepção adotada por Michel Pêcheux, compreende-se que o discurso pode carregar uma série de efeitos de sentidos, e que não se deve levar em consideração somente o que está explícito no enunciado, uma vez que os discursos são atravessados pela ideologia, pela história e pelas posições do sujeito. Com isso, nota-se que as formas como as culturas indígenas e africanas são retratadas ou não nas instituições de ensino e nas formações continuadas tornam visíveis práticas ideológicas que contribuem para o apagamento histórico. Desse modo, o investimento em metodologias que promovam a inclusão pressupõe também interferir nos processos discursivos que constroem a prática do professor. Orlandi, em sua obra, menciona que:

O silêncio não é pois, em nossa perspectiva, o “tudo” da linguagem. Nem o ideal do lugar “outro”, como não é tampouco o abismo dos sentidos. Ele é, sim, a possibilidade, para o sujeito, de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do “um” com o “múltiplo”, a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa. (Orlandi, 2007, p. 23-24).

Portanto, o silêncio não é interpretado como falta de linguagem, tampouco como ausência de sentido, mas constitui o processo discursivo, dando margem ao sujeito para lidar com as contradições que permeiam o discurso. Levando em consideração o cenário das formações continuadas de professores, os silêncios das culturas indígenas e africanas que ocorrem dentro das instituições de ensino demonstram não somente ausências de conteúdo, mas processos ideológicos que, ao longo do tempo, provocam apagamentos.

Chegamos então a uma hipótese que é extremamente incômoda para os que trabalham com a linguagem: o silêncio é fundante. Quer

dizer, o silêncio é a matéria significativa por excelência, um *continuum* significativa. O real da significação é o silêncio. E como o nosso objeto de reflexão é o discurso, chegamos a outra afirmação que sucede a essa: o silêncio é o real do discurso. (Orlandi, 2007, p. 29-30).

A partir da perspectiva de Orlandi, compreende-se que o silêncio não se configura como ausência de sentido, mas como um processo constitutivo da significação, sendo o “real do discurso” (ORLANDI, 2007). Nesse sentido, o silêncio também engendra efeitos de sentido e pode sinalizar determinadas formas de apagamento e de seleção do que pode ou não ser enunciado. À luz dessa compreensão, evidencia-se a pouca expressividade de materiais didáticos que incluam as culturas indígenas e africanas, contempladas pela Lei nº 11.645/2008. Diante desse cenário, as formações continuadas de professores assumem papel fundamental na ressignificação das práticas pedagógicas.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: IX – realização de atividades curriculares complementares voltadas ao aprendizado dos alunos ou à formação continuada dos profissionais da educação, tais como exposições, feiras ou mostras de ciências da natureza ou humanas, matemática, língua portuguesa ou língua estrangeira, literatura e cultura (Brasil, 2023).

Percebe-se que, ao integrar as atividades pedagógicas complementares direcionadas à formação continuada de professores, configura um avanço relevante para o ensino, uma vez que orienta o professor a manter-se sempre em conformidade com o contexto em que está inserido, aprimorando suas práticas e conseqüentemente promovendo um ensino inovador para os alunos. Nas formações, podem ser apresentadas várias temáticas como relacionadas às tecnologias, gamificação em sala de aula, ensino lúdico, dentre inúmeros temas, e é nesse contexto que se pauta a inserção das culturas indígenas e africanas, uma vez que há obrigatoriedade legislativa acerca da incorporação desse conteúdo na educação básica.

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a

partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (Brasil, 2008)

A legislação representa um avanço significativo que contribui para o não apagamento das culturas indígenas e africanas na sociedade, ao estabelecer a obrigatoriedade dos temas nas escolas a legislação reconhece o papel fundamental que os negros e indígenas desempenharam na formação da sociedade brasileira. (Brasil, 2008). Historicamente, os povos indígenas e africanos foram submetidos a processos de escravização e diversas formas de preconceito e violência racial. Embora tenham ocorrido avanços no combate ao preconceito, ainda persistem práticas racistas na sociedade contemporânea.

Tratar de temas relacionados às culturas indígenas e africanas configura uma forma de reconhecimento histórico e de resistência, portanto inseri-los nas formações continuadas de professores, torna-se fundamental, considerando que o docente é o principal responsável por mediar conhecimentos e instruir os educandos em sala de aula. Quando esses temas são tratados nas formações continuadas, o professor entende a sua relevância para o ensino, promovendo uma aula que garanta a inclusão da população indígena e africana na sociedade.

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

A formação continuada se caracteriza como um processo contínuo de qualificação profissional, permitindo aos docentes ampliar seus conhecimentos e desenvolver novas competências a fim de transformar a educação. Nesse cenário, Pires (apud Nascimento) define a formação continuada como:

Formação recebida por formandos já profissionalizados e com uma vida ativa, tendo por base a adaptação contínua a mudanças dos conhecimentos, das técnicas e das convicções de trabalho, o melhoramento das qualificações e, por conseguinte a sua promoção profissional e social (Pires 1991, p. 143 apud, NASCIMENTO, 1997, p. 69).

Nesse contexto, as jornadas pedagógicas constituem uma das modalidades da formação continuada desenvolvida pelas instituições de ensino, proporcionando momentos de estudos, reflexão e planejamento das práticas pedagógicas. Portanto, apresenta-se a seguir a título de exemplificação dois temas de jornadas pedagógicas que aconteceram no município de Itapecuru Mirim, Maranhão, no ano de 2026, sendo um promovido por uma instituição de rede privada, ao passo que o outro tema é de instituição pública da rede municipal de ensino.

Tendo em vista que esses momentos de formação interferem na organização das práticas pedagógicas e a seleção das temáticas priorizadas pelas instituições educacionais, torna-se essencial investigar quais discursos são circulados e quais conhecimentos são valorizados ou silenciados. Abaixo serão apresentados os anúncios acerca de algumas das jornadas pedagógicas realizadas no município de Itapecuru Mirim, Maranhão, a fim de promover uma educação atualizada em relação às novas dinâmicas apresentadas na sociedade e que se adeque à realidade do educando.



Fonte: Prefeitura de Itapecuru Mirim (2026)

Na imagem acima, busca-se demonstrar a temática apresentada na formação pedagógica no município de Itapecuru Mirim, Maranhão (2026). Percebe-se que, desde muito tempo, o foco central da educação está em problemas relacionados à alfabetização e letramento. Temas que não são pouco relevantes, muito pelo contrário, são temas pertinentes para a evolução do senso crítico e desenvolvimento de habilidades do educando tais quais a interpretação e compreensão textual, processos que são necessários e primordiais para a vida em sociedade. No entanto, a questão norteadora dessa pauta é a ausência dos temas relacionados às culturas indígenas e africanas nas formações continuadas.

Sabemos que esse processo de formação continuada pé muito abrangente, entretanto, é nas jornadas pedagógicas que há um contato maior de professor e sala de aula, tendo em vista que é uma formação que acontece envolvendo a própria instituição de ensino. Analisando a

imagem oficial da jornada pedagógica divulgada pelo site oficial do Instagram da prefeitura de Itapecuru Mirim, Maranhão, percebe-se que não há ênfase nos temas de que tratam das culturas indígenas e africanas, considerando que são temáticas impostas pela legislação como as leis 11. 645/2008 e 10.639/2003. Portanto, são materiais que deveriam estar inclusos não só nas aulas da educação básica, mas também nas formações continuadas, visto que é nesse processo de capacitação do profissional, que o docente tem uma base do que deve ser ministrado em sala de aula e do que deve ser priorizado.

A imagem apresentada acima é da rede municipal de ensino do município de Itapecuru Mirim, rede pública de ensino. A seguir, ver-se-á uma divulgação de jornada pedagógica da rede privada de ensino, ainda do município de Itapecuru Mirim, Maranhão.



Fonte: Colégio Leonel Amorim (2026)

A imagem apresentada acima representa o Colégio Leonel Amorim, instituição privada de ensino localizada no município de Itapecuru Mirim, Maranhão. O tema abordado na jornada pedagógica dos professores refere-se ao uso da inteligência artificial, temática recorrente na atualidade em razão do crescente uso dessas tecnologias na sociedade. Todavia, novamente, não há menção às culturas indígenas e africanas, subentendendo-se a ausência dessas temáticas nas formações continuadas desenvolvidas no âmbito institucional/escolar.

Nesse sentido, à luz de Orlandi (2007), o silêncio não deve ser compreendido como ausência de sentido, mas como um elemento constitutivo do discurso, uma vez que também produz significações no interior da linguagem e se relaciona com a história e a ideologia, configurando-se como um silêncio signifiicante. Observa-se que tais temas não são contemplados nesses espaços formativos, o que configura um silenciamento, conforme pontua Orlandi (2007). A pesquisa busca demonstrar a relevância da inserção dessas pautas nas formações continuadas, considerando o papel da escola na formação de cidadãos e

na promoção de uma sociedade mais livre, justa e solidária, em consonância com os princípios da Constituição Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente os povos originários (indígenas) e os negros foram submetidos a processos de exclusão social, impactados pela escravização o que resultou em desigualdades estruturais que ainda se manifestam na sociedade atual. Nessa perspectiva, tais populações vivenciam limitações no acesso a oportunidades sociais e profissionais, devido às práticas discriminatórias historicamente consolidadas. Como medida de enfrentamento a esse contexto foram implementadas as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que da obrigatoriedade da inserção dos temas relacionados às culturas indígenas e africanas no contexto da educação básica.

Esta pesquisa teve como objetivo discutir acerca dos temas de que tratam das culturas indígenas e africanas nas formações continuadas da educação básica. A título de análise, utilizou-se dois cartazes publicitários que circularam no município de Itapecuru Mirim para anunciar as jornadas pedagógicas, um de instituição privada, ao passo que o outro é da rede municipal de ensino. Com o estudo bibliográfico, percebeu-se a relevância de estudos como este, uma vez que vivemos em uma sociedade em que o preconceito ainda permeia de forma significativa. Ao longo da pesquisa, percebemos o quão relevante é abordar temáticas que envolvam as culturas indígenas e africanas nas formações continuadas, uma vez que tem por finalidade promover a atualização do professor em relação às suas práticas pedagógicas, trazendo por consequência a promoção da valorização das culturas indígenas e africanas dentro das instituições de ensino, em especial, toda a rede da educação básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando.

Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011. Cap. 3, p. 27-37.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 296 p. ISBN 978-8532621474.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/864335/Lei_diretrizes_bases_9ed.pdf. Acesso em: 30 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.560, de 26 de abril de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para inserir, no art. 70, inciso IX, a realização de atividades curriculares complementares voltadas ao aprendizado dos alunos ou à formação continuada dos profissionais da educação. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, 27 abr. 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14560-26-abril-2023-794104-norma-pl.html>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para tornar obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares (art. 26-A). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://www.legis.senado.leg.br/norma/569484/publicacao/15814802>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2026.

DICIO. **Silenciamento**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/silenciamento/>. Acesso em: 8 fev. 2026.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.



Capítulo 4

DA DOR INDIVIDUAL AO COMPROMISSO COLETIVO: ARGUMENTAÇÃO MULTIMODAL COLABORATIVA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO EM UM EVENTO FORMATIVO

Milena Maria Nunes de Matos Carmona

Segundo estudo realizado pela organização não governamental ACLED (Armed Conflict Event Location and Data Project), o Brasil fechou o ano de 2025 entre os dez países mais perigosos do mundo (ACLED, 2025). Em um contexto marcado pelo agravamento da violência, os dados do Atlas da Violência 2026 revelam que, das 42.590 vítimas de homicídio registradas no país em 2024, 77% eram pessoas negras (Ipea, 2026). Esses números evidenciam a permanência de profundas desigualdades raciais que produzem formas cotidianas de exclusão, vulnerabilização e desumanização.

Nesse cenário, o racismo configura-se como uma das expressões mais contundentes do sofrimento ético-político, conceito desenvolvido por Sawaia (2001) para compreender a dor produzida por relações sociais marcadas pela exclusão e pela desigualdade. Trata-se de um sofrimento que restringe possibilidades de existência, reconhecimento e participação social, afetando sujeitos e coletividades historicamente vulnerabilizados.

Diante dessa realidade, a escola assume papel fundamental na problematização das injustiças sociais. Conforme argumenta Freire (1987), a educação pode criar condições para que os sujeitos compreendam criticamente suas realidades e atuem em sua transformação. Nessa perspectiva, a linguagem ocupa posição central, uma vez que é por meio dela que os sujeitos produzem sentidos, constroem posicionamentos e participam das práticas sociais que constituem suas experiências. Como destaca Bakhtin (2004), a linguagem possui natureza social e histórica, estando indissociavelmente vinculada às condições concretas de interação e às estruturas sociais que as sustentam.

Nesse contexto, a argumentação passa a assumir relevância nos contextos formativos comprometidos com a justiça social. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), argumentar implica participar de processos coletivos de construção de significados, nos quais diferentes perspectivas entram em diálogo, tensão e negociação. Para esses autores, a argumentação pode favorecer a problematização de discursos naturalizados e ampliar as possibilidades de participação de sujeitos historicamente silenciados.

Partindo das contribuições de Liberali (2013, 2016), Bronckart (1999), Bakhtin (2004) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Carmona, Fiorotti e Liberali (2025) compreendem a argumentação como um processo colaborativo de construção de significados. Apoiada nos conceitos de multimodalidade (Kress, 2010), segundo o qual a produção de sentidos ocorre por meio da articulação de diferentes modos semióticos, e de instrumentalidade (Engeström, 2002), que compreende a ação humana

como sempre mediada por instrumentos materiais e simbólicos historicamente construídos, essa perspectiva compreende que a construção de significados e a própria ação humana são mediadas por diferentes instrumentos semióticos, como linguagem verbal, gestos, imagens, sons, movimentos corporais e recursos digitais.

Nessa perspectiva, a argumentação multimodal colaborativa (Liberali, 2013, 2016; Carmona *et al.*, 2025) pode contribuir para que experiências de sofrimento e exclusão, frequentemente vividas de forma individualizada, sejam coletivamente problematizadas e compreendidas em suas dimensões sociais, históricas e políticas. O objetivo deste capítulo é compreender de que modo essa perspectiva cria condições para que experiências de violência, inicialmente situadas no plano individual, sejam ressignificadas como questões coletivas, produzindo reconhecimento, pertencimento e agência. Para tanto, analisa-se um evento ocorrido em um encontro do Projeto Brincadas, no qual a denúncia pública de uma situação de bullying racial rompe com o roteiro previamente estabelecido e instaura um espaço de escuta, tensão e corresponsabilização entre os participantes.

O capítulo está organizado em cinco seções. Inicialmente, discutimos o conceito de sofrimento ético-político (Sawaia, 2001) e suas implicações para a compreensão das desigualdades que atravessam a vida escolar. Em seguida, apresentamos a argumentação multimodal colaborativa (Liberali, 2013, 2016; Carmona *et al.*, 2025) e o multiletramento engajado (Liberali, 2022) como perspectivas comprometidas com a transformação social. Posteriormente, descrevemos o contexto da pesquisa, os participantes e os procedimentos de análise. Por fim, analisamos um episódio ocorrido em um encontro do Projeto Brincadas, buscando compreender como uma experiência individual de *bullying* racial foi coletivamente problematizada pelos participantes.

SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO E NECESSIDADE DE TRANSFORMAÇÃO

O conceito de sofrimento ético-político, desenvolvido por Sawaia (2001) a partir das contribuições de Vygotsky (1991) e da filosofia monista de Espinosa (1677/2022), é uma categoria da psicologia social que possibilita compreender os modos pelos quais as desigualdades sociais são vividas e sentidas pelos sujeitos em seu cotidiano. Nessa perspectiva, o sofrimento não é entendido como uma experiência exclusivamente individual ou psicológica, mas como uma condição produzida nas relações sociais, históricas e políticas que limitam as possibilidades de existência, reconhecimento e participação de determinados grupos.

Essa compreensão amplia o debate sobre desigualdade ao evidenciar que as experiências de sofrimento não decorrem apenas das diferenças econômicas entre classes sociais. Questões relacionadas à raça, ao gênero, à idade e a outras formas de hierarquização social também participam da produção de condições que vulnerabilizam determinados sujeitos e restringem seu acesso a direitos, reconhecimento e pertencimento.

A nosso ver, essa compreensão possui importantes implicações para a escola, pois, se o sofrimento ético-político é produzido nas relações sociais e nas estruturas que sustentam diferentes formas de exclusão, sua possível superação também demanda processos coletivos de reflexão, reconhecimento e transformação. Portanto, entendemos que a escola precisa promover práticas que possibilitem a problematização das injustiças naturalizadas, o fortalecimento dos vínculos coletivos e a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes na transformação de suas comunidades.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva freireana de educação, segundo a qual a leitura crítica da realidade constitui condição fundamental para sua transformação (Freire, 1987). Nessa direção, entendemos que a escola pode contribuir para que experiências frequentemente vividas como problemas individuais sejam reconhecidas em suas dimensões sociais e históricas, favorecendo processos de participação e ação coletiva voltados ao enfrentamento das condições que produzem sofrimento ético-político.

As condições que produzem sofrimento ético-político também se constituem no cotidiano escolar, quando desigualdades sociais historicamente produzidas passam a organizar modos de falar, interagir, reconhecer ou deslegitimar determinados sujeitos. Nesse sentido, a escola não apenas recebe os efeitos das injustiças sociais, mas pode também reproduzi-las em suas práticas, relações e discursos. Entre essas manifestações, o *bullying* racial (Gonzalez, 2020) assume particular relevância, pois transforma o racismo estrutural em experiência concreta de humilhação, exclusão e negação de pertencimento, fazendo com que estudantes racializados vivenciem, no espaço escolar, formas de sofrimento que extrapolam o conflito interpessoal e expressam desigualdades sociais mais amplas.

Com base nos estudos de Gonzalez (2020), situações de *bullying* racial não podem ser compreendidas apenas como conflitos interpessoais entre estudantes, visto que expressam relações sociais mais amplas, marcadas por processos históricos de desigualdade e desumanização. Seu enfrentamento demanda práticas educativas capazes de problematizar essas experiências e promover formas coletivas de reconhecimento, participação e

transformação. Nesse contexto, a argumentação, conforme discutimos a seguir, passa a assumir um papel central nos processos educativos comprometidos com a justiça social.

ARGUMENTAÇÃO MULTIMODAL COLABORATIVA

A argumentação multimodal colaborativa (AMC), proposta por Liberali (2013, 2016), constitui uma perspectiva teórico-metodológica que compreende a argumentação como uma atividade social voltada à construção compartilhada de significados e à transformação das realidades vividas pelos sujeitos. Diferentemente de perspectivas argumentativas centradas na persuasão individual e na defesa de posições previamente estabelecidas, em que o objetivo principal consiste em convencer o interlocutor acerca da validade de um ponto de vista, a AMC enfatiza a colaboração, a negociação de perspectivas e a produção coletiva de novos significados como elementos constitutivos dos processos argumentativos.

Essa concepção encontra respaldo nas contribuições de Bakhtin (2004), ao compreender que os significados são produzidos nas relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos, e de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), para quem a argumentação constitui um processo de construção e negociação de adesões. Sob essa perspectiva, argumentar não significa simplesmente convencer o outro acerca da validade de um posicionamento, mas criar condições para que diferentes perspectivas sejam problematizadas e transformadas por meio da interação.

Ao discutir os processos argumentativos em contextos escolares, Liberali (2013, 2016) destaca que a argumentação pode assumir orientações distintas. Em determinadas situações, ela pode restringir a circulação de perspectivas ao privilegiar determinadas posições como verdades inquestionáveis. Em outras, pode favorecer a construção compartilhada de conhecimentos ao criar oportunidades para que diferentes vozes sejam legitimamente consideradas nas interações.

O conceito de multimodalidade amplia essa compreensão ao reconhecer que os processos argumentativos não se materializam exclusivamente por meio da oralidade ou da escrita. Com base nos estudos de Kress (2010), entende-se que os significados são produzidos a partir da articulação de diferentes modos semióticos, entre eles gestos, imagens, sons, expressões corporais, recursos digitais e linguagem verbal.

Cada um desses recursos oferece possibilidades específicas para a construção de sentidos e participa ativamente dos processos de

significação. Essa perspectiva articula-se à noção de instrumentalidade desenvolvida por Engeström (2002), segundo a qual a ação humana é sempre mediada por instrumentos historicamente produzidos e socialmente compartilhados. Assim, os diferentes recursos mobilizados pelos sujeitos durante as interações não são compreendidos apenas como formas de expressão, mas como instrumentos que possibilitam interpretar experiências, construir posicionamentos e atuar sobre a realidade.

Com base nessas contribuições, Carmona, Fiorotti e Liberali (2025) compreendem a AMC como um processo por meio do qual os sujeitos mobilizam diferentes recursos semióticos para construir, negociar e transformar significados de forma conjunta. Nessa perspectiva, discussões coletivas, narrativas, dramatizações, *performances*, produções visuais, movimentos corporais e momentos de escuta constituem formas legítimas de participação nos processos argumentativos.

Para que tais processos ocorram, torna-se fundamental a constituição de espaços formativos em que os participantes possam expressar seus posicionamentos, compartilhar experiências, questionar interpretações naturalizadas e confrontar diferentes perspectivas. Como argumenta Gonçalves-Segundo (2024), a argumentação emerge em contextos nos quais os sujeitos dispõem de condições para aprofundar divergências, defender pontos de vista, questionar avaliações e construir coletivamente novas compreensões acerca das situações vividas.

Nessa direção, a AMC (Liberali, 2013) pode ser compreendida como um instrumento de transformação, na medida em que cria condições para que os sujeitos problematizem suas experiências, reconheçam as contradições presentes em suas realidades e construam coletivamente novas possibilidades de agir. Em outros termos, a AMC (Liberali, 2013) busca criar oportunidades para que essas vozes participem ativamente da produção de possibilidades que visam a transformação das condições de injustiça que atravessam a vida coletiva.

MULTILETRAMENTO ENGAJADO E A MUDANÇA SOCIAL

Se a argumentação multimodal colaborativa (Carmona *et al.*, 2025) cria condições para a construção compartilhada de significados, torna-se necessário discutir os contextos formativos capazes de sustentar esse tipo de interação. Nesse horizonte, o conceito de multiletramento engajado, proposto por Liberali (2022), emerge como uma proposta teórico-metodológica comprometida com a formação de sujeitos capazes de atuar criticamente na transformação de suas realidades.

Essa proposta estabelece um diálogo entre a pedagogia dos multiletramentos (The New London Group, 2000) e os princípios da pedagogia do oprimido (Freire, 1987). Ao aproximar essas perspectivas, o multiletramento engajado busca responder aos desafios de sociedades marcadas pela diversidade cultural, pela circulação de múltiplas linguagens e pela persistência das desigualdades. Nessa direção, reconhece que a construção de significados ocorre por meio de diferentes modos semióticos (verbais, visuais, sonoros, espaciais, corporais e digitais) e compreende a escola como um espaço em que os sujeitos analisam criticamente suas realidades, valorizam seus repertórios culturais e constroem coletivamente possibilidades de ação diante das injustiças que atravessam suas vidas.

Por sua vez, as contribuições freireanas conferem ao Multiletramento Engajado uma dimensão ética e política voltada à transformação das condições de opressão. Inspirada nos movimentos de conscientização discutidos por Freire (1987), essa abordagem compreende que a participação em práticas escolares críticas pode favorecer a análise das contradições presentes na realidade e a construção coletiva de possibilidades para seu enfrentamento.

Com base nesses pressupostos, Liberali (2022) organiza o multiletramento engajado em três movimentos articulados: imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudança social. Na imersão na realidade, os participantes são convidados a vivenciar e problematizar situações de desigualdade presentes em seus contextos, frequentemente por meio de atividades inspiradas no brincar, no brincar performático e no Teatro do Oprimido (Boal, 2009). Na construção crítica de generalizações, ampliam suas compreensões por meio do diálogo com diferentes fontes de informação, estabelecendo relações entre experiências particulares e processos sociais mais amplos. Já na produção de mudança social, são orientados a construir ações voltadas à transformação das realidades discutidas, mobilizando diferentes produções multimodais e formas de intervenção coletiva.

À luz do que foi exposto, a formação engajada transcende a ampliação de conhecimentos acerca de determinados temas, pois cria condições para que os participantes construam coletivamente novas formas de compreender, posicionar-se e agir diante das situações que produzem exclusão, violência e sofrimento. O Projeto Brincadas, nessa linha, organiza suas ações formativas, articulando argumentação multimodal colaborativa e Multiletramento Engajado na criação de espaços voltados à reflexão crítica, ao reconhecimento mútuo e à

construção de alternativas para o enfrentamento das desigualdades sociais.

Neste estudo, compreendemos o sofrimento ético-político (Sawaia, 2001) como a condição social que produz experiências de exclusão e exclusão. Já a Argumentação Multimodal Colaborativa (Liberali, 2013, 2016; Carmona et al., 2025) constitui o instrumento por meio do qual tais experiências podem ser problematizadas coletivamente e o Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), por sua vez, oferece o contexto formativo que possibilita a emergência desses processos argumentativos orientados à transformação social.

DESENVOLVIMENTO

O presente estudo insere-se metodologicamente em uma abordagem qualitativa de natureza interpretativista, uma vez que busca compreender os significados produzidos pelos participantes em um contexto formativo específico, considerando as relações históricas, sociais e culturais que constituem suas ações e posicionamentos. A investigação está fundamentada nos pressupostos da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), desenvolvida por Magalhães (2011, 2012), que compreende a pesquisa como uma atividade dialógica e interventiva, orientada para a construção coletiva de conhecimentos e para a transformação das realidades investigadas.

Nessa perspectiva, a produção de conhecimento não ocorre de forma distanciada entre pesquisador e participantes, mas por meio de processos colaborativos de negociação de sentidos, problematização de práticas naturalizadas e construção compartilhada de possibilidades para o enfrentamento das contradições identificadas nos contextos investigados.

O contexto desta pesquisa é o Brincadas, projeto de extensão vinculado ao Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), coordenado pela Profa. Dra. Fernanda Liberali. Criado em 2020, o projeto desenvolve ações formativas voltadas à práticas formativas comprometidas com a justiça social, articulando conceitos como brincar (Vygotsky, 1991), Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), argumentação multimodal colaborativa (Carmona et al., 2025) e inédito-viável (Freire, 1987) em atividades realizadas com comunidades escolares vulnerabilizadas.

Desde 2023, o Projeto Brincadas passou a desenvolver atividades junto a escolas parceiras por meio dos denominados Coletivos de Investigação e Ação (COLINA). Esses coletivos reúnem pesquisadores, gestores,

professores, estudantes e demais membros das comunidades escolares em encontros periódicos voltados à identificação de situações de sofrimento ético-político (Sawaia, 2001) e à construção colaborativa de ações voltadas à transformação de suas realidades.

Os dados analisados neste capítulo foram produzidos em um encontro formativo realizado no âmbito do Projeto Brincadas, nas dependências da PUC-SP, em 2024. O episódio selecionado corresponde a um evento ocorrido durante uma das atividades do encontro, quando a denúncia pública de uma situação de *bullying* racial provocou uma ruptura no planejamento inicialmente previsto e desencadeou um processo coletivo de escuta, problematização e reflexão entre os participantes.

A seleção desse episódio obedeceu a critérios analíticos previamente definidos. Entre as oito performances produzidas durante o encontro, optou-se por aquela que desencadeou uma ruptura na dinâmica inicialmente planejada, permitindo observar, de forma particularmente significativa, a emergência espontânea de uma situação de sofrimento ético-político vivenciada por um dos participantes. Além disso, esse episódio concentrou, em uma mesma interação, manifestações das dimensões enunciativa, discursiva e linguístico-multimodal da Argumentação Multimodal Colaborativa, possibilitando analisar como diferentes recursos semióticos participaram da construção coletiva de reconhecimento, escuta e responsabilização. Estavam presentes nesse encontro aproximadamente 120 participantes vinculados a oito escolas parceiras do projeto, incluindo gestores, professores, estudantes e pesquisadores do Grupo LACE. Por se tratar de um estudo que focaliza um evento específico, a análise concentra-se nos participantes diretamente envolvidos na interação selecionada, cujas ações, falas, gestos e demais recursos semióticos mobilizados ao longo do episódio constituem o corpus desta investigação.

A produção dos dados ocorreu por meio de videograções realizadas durante os encontros formativos, complementadas por registros produzidos no contexto das atividades desenvolvidas pelo projeto. Os materiais encontram-se armazenados no acervo digital do Projeto Brincadas, em plataforma institucional vinculada ao Google Drive. A utilização desses dados foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, sob o parecer nº 5.092.795.

Os procedimentos de análise foram orientados pelas categorias da Argumentação Multimodal Colaborativa (Liberali, 2013, 2016; Carmona et al., 2025), focalizando aspectos enunciativos, discursivos e linguístico-multimodais das interações produzidas durante o evento analisado. A dimensão enunciativa possibilitou examinar os modos pelos quais os

participantes se posicionaram, assumiram a palavra e construíram relações de escuta e reconhecimento mútuo ao longo da interação. A dimensão discursiva voltou-se para a análise dos argumentos mobilizados, das tensões emergentes e dos processos de negociação de significados construídos coletivamente. Já a dimensão linguístico-multimodal permitiu compreender como diferentes recursos semióticos participaram da produção de sentidos, considerando não apenas a linguagem verbal, mas também gestos, movimentos corporais, organização espacial e relações de proximidade entre os participantes.

A análise buscou compreender de que modo esses diferentes recursos foram mobilizados na constituição de um espaço de problematização coletiva, focalizando os processos pelos quais uma experiência inicialmente apresentada como uma situação individual de *bullying* racial passou a ser discutida como uma questão social compartilhada. Desse modo, interessou-nos investigar como a argumentação multimodal colaborativa contribuiu para a construção de relações de escuta, reconhecimento e corresponsabilização entre os participantes do encontro formativo.

O ENCONTRO FORMATIVO: DA PROBLEMATIZAÇÃO DO SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO À PRODUÇÃO COMPARTILHADA DE SIGNIFICADOS

O encontro formativo analisado neste capítulo foi realizado em 25 de maio de 2024, nas dependências da PUC-SP, e constituiu o resultado de um processo de planejamento desenvolvido ao longo de cinco reuniões realizadas entre pesquisadores e participantes dos COLINA. Nessas reuniões, as decisões foram tomadas de forma crítico-colaborativa com o objetivo de garantir que as atividades propostas dialogassem tanto com as necessidades de mudança identificadas pelas comunidades participantes quanto com os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o Projeto Brincadas. Importante destacar que o encontro foi estruturado a partir das etapas de imersão na realidade e de construção crítica de generalizações do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022).

Na primeira parte do encontro, foram realizadas atividades de acolhimento e integração voltadas à construção de um ambiente favorável à participação coletiva. Por meio de brincadeiras e atividades performáticas, como ilustra a Fotografia 1, buscou-se favorecer a aproximação entre sujeitos pertencentes a diferentes escolas a partir de ações coletivas, como o “túnel com questões”, por meio do qual os participantes, posicionados na entrada da PUC-SP, tinham que perguntar e responder questões sobre suas realidades conforme as orientações dos pesquisadores.

Fotografia 1



Fonte: Acervo do Projeto Brincadas (2024).

Na sequência, como ilustra a Fotografia 2, os participantes foram convidados a assistirem à narração dramática dos contos *Darluz* e *Muribeca*, de Marcelino Freire (2000; 2003) em um dos auditórios da PUC-SP. Vale mencionar que esses contos foram selecionados com o objetivo de promover a reflexão crítica dos participantes acerca das múltiplas formas de sofrimento produzidas por processos históricos de exclusão.

Fotografia 2



Fonte: Acervo do Projeto Brincadas (2024).

Após a etapa de imersão, o encontro avançou para a construção crítica de generalizações (Liberali, 2022) com o objetivo de ampliar a compreensão dos participantes em relação às desigualdades retratadas nos contos e relacionar experiências particulares a questões sociais mais amplas. Para tanto, foram organizados dois grupos a partir das pulseiras distribuídas na chegada ao evento. Os participantes identificados com pulseiras azuis foram para a sala de Ciências Humanas para discutirem o conto *Darluz*, enquanto

aqueles com pulseiras verdes dirigiram-se para a sala de Ciências da Natureza para discutir o conto *Muribeca*.

Em cada uma das salas, os participantes tiveram acesso a diferentes materiais de apoio, entre eles reportagens, artigos científicos, notícias, gráficos e outros textos relacionados às temáticas discutidas, como ilustrado na Fotografia 3. No grupo que discutiu *Darluz*, as conversas concentraram-se, sobretudo, nas condições de vida de mulheres em situação de vulnerabilidade social e nas desigualdades de gênero. Já no grupo dedicado ao *Muribeca*, as discussões voltaram-se para o descarte de resíduos, à desigualdade socioambiental e às formas de resistência das populações vulnerabilizadas.

Fotografia 3



Fonte: Acervo do Projeto Brincadas (2024).

Ao final das discussões realizadas nos grupos, foram produzidas oito *performances* coletivas, cada uma delas elaborada a partir das reflexões construídas pelos participantes ao longo das atividades. Embora todas as apresentações tenham contribuído para a problematização das situações de sofrimento ético-político (Sawaia, 2001) discutidas durante o encontro, neste capítulo optamos por focalizar apenas uma delas, por considerarmos que ela ilustra de maneira particularmente significativa os processos de argumentação multimodal colaborativa que constituem o objeto desta investigação, conforme evidencia a Fotografia 4.

Fotografia 4



Fonte: Acervo do Projeto Brincadas (2024).

A *performance* selecionada contou com a participação de cinco meninas, quatro meninos, um professor e uma professora, sob a coordenação de uma das pesquisadoras. Na cena inicial, um professor-participante entrou no palco utilizando uma barriga postiça que remetia à gestação. Em seguida, um dos meninos entrou no espaço da apresentação e cobriu o rosto com as mãos. Na sequência, três meninas caminharam uma atrás da outra enquanto enunciavam trechos do conto: “Dei José. Dei Antônio. Maria. Dei. Daria”. Ao longo da apresentação, os participantes mobilizaram movimentos corporais, posicionamentos espaciais e excertos do texto literário para representar situações relacionadas à maternidade, à pobreza e às condições de vulnerabilidade vividas pela personagem *Darluz*.

Ao término das *performances*, a coordenadora convidou os participantes para um momento de conversa coletiva, com o objetivo de compartilhar reflexões sobre as atividades desenvolvidas no encontro. Retomando as experiências vivenciadas desde as brincadeiras iniciais, passando pela narração dos contos e pelas performances, foi criado um espaço de escuta e diálogo entre educadores, estudantes e pesquisadores. Foi nesse contexto que emergiu um acontecimento não previsto no planejamento do encontro. Como apresentado na Fotografia 5, uma pesquisadora do GP-LACE e diretora de uma das escolas participantes dirigiu-se ao palco para comunicar que um estudante havia solicitado a realização de um relato público sobre uma situação de *bullying* racial vivenciada em sua comunidade escolar.

Fotografia 5



Fonte: Acervo do Projeto Brincadas (2024).

Foi nesse contexto que a pesquisadora-participante compartilhou com o grupo o relato de um estudante que vinha vivenciando situações de *bullying* racial em sua escola. No Excerto 1, observamos o momento em que essa experiência é apresentada aos participantes e passa a compor a discussão coletiva do encontro.

Excerto 1

Pesquisadora-participante: (...) a gente tava falando sobre desigualdade... e mexeu com ele por conta de situações de racismo que ele tá vivendo na escola, mas ele nunca tinha me falado. E aí, ele teve uma crise de ansiedade. E aí, ele tá querendo que todos saibam porque ele tá dizendo que ele não vem mais. E é importante que todo mundo saiba o quanto isso dói, quanto isso machuca né? Eu acho que o nosso sofrimento ético político tá se transformando, né? E aí, é importante que todos vocês saibam, porque ele falou assim: "Eles são meus amigos mas eles me chamam de macaco. Eles me chutam. E aí, eu queria comprar uma lata de tinta branca para me pintar".

Fonte: Projeto Brincadas (2024).

Antes mesmo que novas vozes fossem incorporadas à discussão, observou-se uma reorganização multimodal da interação. Uma participante aproximou-se do estudante e apoiou as mãos sobre seus ombros, enquanto outros colegas direcionaram seus corpos e olhares em sua direção. Essa reorganização alterou a dinâmica interacional até então estabelecida, deslocando o foco da atividade para a experiência relatada pelo estudante. A convergência dos olhares, a redução da distância física entre os participantes e o gesto de apoio corporal constituíram recursos

semióticos que sinalizaram disponibilidade para a escuta e reconhecimento da legitimidade da denúncia apresentada. Nesse contexto, o sofrimento deixou de permanecer circunscrito ao relato individual e passou a constituir objeto de atenção coletiva, produzindo um espaço compartilhado de acolhimento e problematização. Assim, por meio da articulação entre gestos, olhares, posicionamentos corporais e organização espacial da interação, os participantes construíram uma resposta multimodal que legitimou publicamente a experiência narrada e favoreceu sua inserção no debate coletivo.

Do ponto de vista linguístico-multimodal (Liberali, 2013; 2016), a interação passa por uma reconfiguração da espacialidade do encontro. À medida que a denúncia é apresentada, os participantes reorganizam seus posicionamentos corporais e direcionam sua atenção para o estudante mencionado pela pesquisadora-participante. A aproximação física dos colegas, o toque nos ombros, a inclinação dos corpos e a convergência dos olhares produzem um eixo compartilhado de atenção que desloca o estudante de uma posição periférica para o centro da atividade coletiva. Nessa configuração, gestos e relações de proximidade não atuam apenas como complementos da linguagem verbal, mas constituem recursos semióticos que participam ativamente da produção de sentidos, sinalizando reconhecimento, acolhimento e legitimidade diante da experiência narrada.

Sob a perspectiva da Argumentação Multimodal Colaborativa (Liberali, 2013, 2016; Carmona et al., 2025), o excerto evidencia um movimento enunciativo relevante, uma vez que a pesquisadora-participante toma a palavra para enunciar uma situação vivida por um estudante que, até então, permanecia silenciada no contexto escolar. Ao afirmar que o estudante havia solicitado que ela falasse em seu lugar, a pesquisadora assume a posição de mediadora de uma voz que busca reconhecimento no coletivo. Nesse movimento, uma experiência inicialmente restrita ao âmbito individual passa a circular em um espaço compartilhado de escuta, criando condições para que o sofrimento relatado deixe de ser compreendido como um problema exclusivamente pessoal e passe a constituir objeto de reflexão coletiva.

Esse movimento também reconfigura os lugares enunciativos da interação. Embora o estudante não produza diretamente o relato, sua voz passa a circular por meio da mediação da pesquisadora-participante, que legitima sua experiência perante o coletivo sem substituir sua autoria. Ao explicitar que o próprio estudante solicitou que sua história fosse compartilhada, a pesquisadora desloca o foco da denúncia de uma

interpretação individual para uma demanda de reconhecimento produzida pelo próprio sujeito da experiência.

No que tange ao aspecto discursivo, observa-se que as discussões estavam centradas nas situações de sofrimento representadas nos contos literários e nas *performances* criadas pelos participantes. A introdução de uma experiência de *bullying* racial rompe essa lógica e aproxima a discussão das realidades vividas pelos participantes. Ao relatar essas agressões, bem como seu desejo de "*comprar uma lata de tinta branca para me pintar*", a pesquisadora mobiliza um argumento que explicita os impactos do racismo sobre a construção da identidade e do pertencimento.

Sob essa perspectiva, o relato deixa de funcionar apenas como um testemunho individual e passa a operar como um argumento capaz de tensionar as interpretações anteriormente construídas pelo grupo. A discussão, que até então se organizava em torno das situações de sofrimento representadas literariamente, passa a incorporar uma experiência concreta vivida por um dos participantes, deslocando o eixo da atividade argumentativa da representação para a realidade compartilhada. Essa mudança amplia a força persuasiva da interação, uma vez que o sofrimento deixa de ser compreendido como uma abstração para tornar-se evidência das desigualdades presentes no cotidiano escolar.

Dessa forma, a experiência individual do estudante passa a mobilizar a atividade argumentativa, criando condições para que os participantes problematizem coletivamente uma situação de sofrimento ético-político que emerge do próprio contexto escolar. A reorganização dos corpos, o silêncio instaurado durante o relato e a convergência dos olhares para o estudante produzem uma mudança na dinâmica do encontro, na qual a experiência narrada deixa de constituir uma questão privada para tornar-se responsabilidade compartilhada pelo coletivo. Nesse processo, a atividade argumentativa deixa de buscar apenas a compreensão do sofrimento e passa a construir condições para seu reconhecimento público, aspecto central na superação do sofrimento ético-político discutida por Sawaia (2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo buscou compreender de que modo a Argumentação Multimodal Colaborativa (Liberali, 2013, 2016; Carmona et al., 2025) pode contribuir para transformar experiências de sofrimento vividas individualmente em questões coletivamente problematizadas. A análise evidenciou que o relato de *bullying* racial rompeu com a dinâmica

inicialmente prevista para o encontro e criou condições para que uma experiência até então silenciada passasse a circular em um espaço compartilhado de escuta, acolhimento e reflexão. Embora a investigação tenha se concentrado na análise de um único episódio ocorrido em um contexto formativo específico, esse recorte permitiu examinar, em profundidade, os processos de construção coletiva de significados mobilizados durante a interação, sem a pretensão de generalizar os resultados para outros contextos educativos.

Os resultados sugerem que esse movimento não ocorreu apenas por meio da linguagem verbal, mas também pela mobilização de diferentes recursos semióticos, como gestos, olhares, aproximações corporais e posicionamentos espaciais, que contribuíram para legitimar a experiência relatada e ampliar sua circulação entre os participantes. Nessa perspectiva, a AMC mostrou-se um importante instrumento para a construção coletiva de significados e para o reconhecimento das dimensões sociais e históricas que atravessam experiências de sofrimento. Ao mesmo tempo, o episódio evidencia os desafios envolvidos na criação e sustentação de espaços formativos capazes de acolher situações de sofrimento que emergem de forma inesperada durante as atividades, exigindo dos educadores sensibilidade ética, mediação dialógica e capacidade de reorganizar os processos formativos diante das demandas produzidas pelos próprios participantes.

Por fim, argumentamos que a principal contribuição deste estudo consiste em evidenciar que o enfrentamento do sofrimento ético-político (Sawaia, 2001) demanda espaços formativos capazes de promover atividades que visam à transformação das injustiças. Nesse sentido, o episódio analisado revela o potencial da formação engajada para promover agência, corresponsabilização e compromisso coletivo diante das desigualdades que reverberam na vida escolar. Como desdobramento, pesquisas futuras poderão ampliar o corpus analisado, incorporando diferentes episódios, contextos escolares e ações formativas, de modo a aprofundar a compreensão sobre como a Argumentação Multimodal Colaborativa (Liberali, 2013, 2016; Carmona *et al.*, 2025) contribui para a produção de práticas educativas comprometidas com o reconhecimento, a participação e a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ACLED. *ACLED Conflict Index*. 2025. Disponível em: <https://acleddata.com/series/acled-conflict-index>. Acesso em: 9 mar. 2026.
- BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.
- CARMONA, M. M. N. M.; FIOROTTI, V. F.; LIBERALI, F. C. Argumentação colaborativa multimodal, multiletramento engajado e saúde mental na escola: reflexões a partir do Projeto Brincadas. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 19, n. 43, 2025. DOI: <https://doi.org/10.47456/rctl.v19i43.48394>. Acesso em: 10 mar. 2026.
- ESPINOSA, Baruch de. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- FREIRE, Marcelino. *Angu de sangue*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.
- FREIRE, Marcelino. *BaléRalé: 18 improvisos*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Afinal, o que é um argumento? *Linha D'Água*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 197–227, 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v37i1p197-227>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/221360>. Acesso em: 28 set. 2025.
- GONZALEZ, Lélia. Discurso na Constituinte. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (org.). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 244–262.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Atlas da violência 2026*. Brasília, DF: Ipea, 2026. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/entities/publication/9ab87dfc-33eb-4ac2-8a54-f4f1543dabbc>. Acesso em: 29 maio 2026.

KRESS, Gunther. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. In: LIBERALI, Fernanda Coelho et al. (org.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 63–78.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 125–145, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KmYMbTKgh4MLvKvqMBMCQRk/>. Acesso em: 20 abr. 2026.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles (org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13–39.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: pesquisa crítica de colaboração – PCCol. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; MATEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina (org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 13–26.

SAWAIA, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader Burihan (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 97–118.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 9–32.

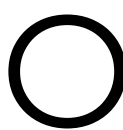
VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Capítulo 5

CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DO CORPO DA MULHER NEGRA MARANHENSE NA PUBLICIDADE: INTERSECCIONALIDADE, SILENCIAMENTO E RESISTÊNCIA

Daniel da Conceição Ribeiro
Marcos de Sales Pinto
Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

 corpo da mulher negra é historicamente atravessado por representações marcadas pelo racismo, sexismo e colonialidade. Desse modo, a mulher negra maranhense constitui o ponto de confluência onde raça, gênero e classe fundamentam-se, engendrando uma modalidade específica de opressão. Esse fenômeno alinha-se ao que Collins (2019) conceitua como matriz de dominação, um arranjo social em que os sistemas de opressão operam de forma interconectada por meio de diferentes domínios de poder, exemplo do estrutural e do disciplinar. Ainda segundo Santos (2002), o espaço geográfico constitui-se como uma instância social indissociável das dinâmicas históricas. No contexto maranhense, a permanência de certas estruturas de poder atua como o que o autor denomina de “rugosidades” Santos (2002), isto é, heranças de tempos pretéritos que se materializam nas desigualdades socioespaciais do presente.

As mulheres negras costumam estar inseridas em contextos sociais de invisibilidade, subalternidade e, sobretudo, sob forte exploração capitalista. De acordo com Quijano (2020) a condição de subalternidade com base na cor e gênero pode ser entendida como “colonialidade de poder”, naquilo que autor aponta como um modelo global hegemônico na qual a origem e o caráter colonial seriam a principal classificação social dessa população. Destarte, este artigo propõe uma análise discursiva da representação da mulher negra maranhense na publicidade, tomando como base os pressupostos da Análise do Discurso Materialista, ancorada principalmente nos estudos de Pêcheux (2014) e Eni Orlandi (2015).

O conceito de interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw (2002) e amplamente desenvolvido por autoras como Patrícia Hill Collins (2019), parte da premissa de que opressões de gênero, raça e classe não operam de forma isolada, mas sim entrelaçadas, produzindo experiências sociais específicas. Na prática, isso significa compreender que o corpo da mulher negra não está apenas submetido ao machismo ou ao racismo de maneira separada, mas a sobreposição dessas estruturas, que o atravessam de modo articulado, afetando suas condições de existência, visibilidade e representação.

Deste modo, a interseccionalidade não é apenas um marcador identitário, mas um efeito de sentido que se materializa discursivamente. Nesse aspecto, Bairos (1995) destaca a relevância de compreender a raça, gênero e classe social como um mosaico em composição, pela sua multidimensionalidade, e como experiências históricas e socialmente determinadas. A publicidade, enquanto espaço de circulação de discursos, atua tanto na reprodução de estereótipos quanto na produção de

possíveis deslocamentos simbólicos. Nesse sentido, diante do quadro de estratificação social fechado onde as posições de classes estão bem delineadas no contexto sócio-histórico-ideológico surgem os seguintes questionamentos: de que forma a publicidade constitui discursivamente o corpo da mulher negra maranhense? Quais os efeitos de silenciamento e resistência nos enunciados que a representam?

Diante disso, o principal objetivo deste artigo, propõe-se analisar como a publicidade constitui discursivamente o corpo da mulher negra maranhense nas campanhas publicitárias do Sebrae/MA, considerando as condições de produção que atravessam essas materialidades. Em seguida, objetiva-se identificar marcas de silenciamento e apagamento simbólico nas estratégias discursivas que atuam na exclusão ou estigmatização desses corpos. Por fim, pretende-se analisar os deslocamentos discursivos que configuram formas de resistências ou reapropriação simbólica por parte dessas mulheres, abrindo espaço para a emergência de outros sentidos, de outros modos de existir e ocupar a cena pública.

Para alcançar os objetivos propostos, o percurso metodológico dar-se-á da seguinte forma, delimitação do *corpus* e captura dos dados, ou seja, o recorte. De onde serão coletadas as peças publicitárias, os posts e campanhas publicitárias institucionais publicadas nos perfis do Sebrae/MA. Adotando como filtro temporal, publicações entre 1º de janeiro de 2023 e 31 de julho de 2025. Os critérios de inclusão serão as peças que tragam a imagem de mulheres maranhenses da classe empresarial de destaque e narrativa de mulheres negras que se autodeclarem ou sejam visualmente lidas como pretas/pardas no contexto do empreendedorismo. Sobre os procedimentos para analisar como a publicidade constitui o corpo dessa mulher considerando as condições de produção, realizaremos o cruzamento das peças com o momento institucional do Sebrae/MA (2023-2025), tensionando as diretrizes de fomento do empreendedorismo feminino (como o Sebrae Delas) com o panorama do econômico do Maranhão no período.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Análise do Discurso de linha francesa, conforme elaborada por Michel Pêcheux (1975) e desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi (2015), parte de uma concepção materialista da linguagem. Nessa perspectiva o discurso é compreendido como lugar onde se entrecruzam a língua, a história e a ideologia. Em outras palavras, significa dizer que a língua não é transparente, nem está presa a intencionalidade do sujeito como dono

do seu dizer, ao contrário, o discurso é histórico, ideológico e construído em determinadas condições de produção.

De acordo com Pêcheux (1990), o discurso é sempre produzido a partir de uma formação discursiva, ou seja, um conjunto de regras e restrições que determinam o que pode e deve ser dito por um determinado sujeito em um dado momento histórico.

[...] a espécie discursiva pertence, assim pensamos, ao gênero ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas [...] comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas determinam o que pode e deve ser dito [...] (Pêcheux; Fuchs, 1993, p. 166)

Dessa forma, essas formações discursivas estão ligadas as formações ideológicas, que estruturam os modos de ver o mundo, naturalizando determinadas posições sujeito e sentidos. Orlandi (2015) reforça esse ponto ao afirmar que, “os sujeitos não são donos do discurso, mas funcionam no discurso, ocupando lugares ideológicos preexistentes.” No contexto desta investigação, esses lugares preexistentes, ou as posições-sujeito, não são abstratos, mas marcados por recortes históricos de raça, gênero, classe e território. É nesse ponto que a Análise do Discurso converge analiticamente com a interseccionalidade Greenshaw (2002) e Collins (2019). As formações ideológicas que determinam o que pode e deve ser dito (Pêcheux, 2014) são as mesmas que sustentam a matriz de dominação.

Assim, o sujeito do discurso é constituído dentro das formações discursivas, sendo atravessadas pela ideologia, ou seja: “A ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” Pêcheux (2014, p. 134). Conforme Orlandi (2015), a ideologia não se aprende, o inconsciente não se controla e o sujeito não se conhece. Isso significa que o sujeito não é uma instância autônoma e consciente de seus dizeres, mas sim um efeito da linguagem e das relações sociais e históricas que está inserido. Nesse processo, o sujeito está sempre em relação com o já dito, ou seja, com o interdiscurso, conceito que designa o conjunto de outros discursos que atravessam todo o dizer que sustentam a repetição ou deslocamentos de sentidos.

Nesse ponto, emerge a relevância do conceito de condições de produção, que se refere ao contexto histórico, social, institucional e ideológico em que um discurso é produzido. Segundo, Pêcheux (2014), as condições de produção não se limitam ao contexto imediato da enunciação (quem fala, onde, para quem), mas dizem respeito ao modo como os sujeitos e os sentidos são constituídos dentro de uma formação ideológica.

No caso da publicidade, tais condições englobam as estruturas de mercado, os valores hegemônicos de representação da mulher, os processos de racialização e de exclusão social, além das tecnologias de visibilidade e consumo. É nesse espaço que o corpo da mulher negra maranhense é construído como lugar de sentidos, estes que nem sempre estão evidentes ou pronunciados. A concepção de silenciamento, em Análise do Discurso, não se refere a ausência de fala ou texto, mas há produção de um não dito, de um interdito que marca o que pode circular como sentido e o que deve ser calado. Como destaca, Orlandi (1992), “silêncio é constitutivo do discurso e opera como um mecanismo ideológico, produzindo apagamentos e naturalizações.”

Portanto, o arcabouço teórico-metodológico aqui mobilizado possibilita a análise das materialidades discursivas publicitárias como forma de compreender quais os sentidos sobre o corpo feminino são construídos, sustentados e contestados. A Análise do Discurso Materialista, ao articular linguagem e ideologia, permite evidenciar os processos de significação que atravessam a constituição do sujeito e do corpo na linguagem, abrindo espaço para compreender os efeitos de sentido produzidos nas relações entre gênero, raça e classe, sob a lógica da exploração capitalista e da dominação simbólica.

A INTERSECCIONALIDADE COMO FERRAMENTA CRÍTICA

O termo *interseccionalidade*, compreendido como a articulação de dois ou mais operadores de opressão, foi inicialmente introduzido por Kimberlé Crenshaw, jurista dos Estados Unidos, no final da década de 1980, durante discussões sobre discriminação racial e de gênero, especialmente nas críticas do feminismo negro em relação ao feminismo hegemônico Hirata (2014). O feminismo ocidental predominante, ao longo do século XX, adotou uma postura política de representação de todas as mulheres, negligenciando suas diferenças culturais, sociais e identitárias, ignorando a interseccionalidade inerente a qualquer análise sobre a discriminação e opressão das mulheres Mohanty (2003). Crenshaw critica como as políticas antidiscriminatórias falham ao desconsiderar as experiências interseccionais de mulheres negras, que não são plenamente amparadas pelas lutas feministas (focadas principalmente nas mulheres brancas), nem pelos movimentos antirracistas, voltados para homens negros Akotirene (2019). A jurista norte-americana explica que as discriminações sofridas por mulheres negras não podem ser entendidas apenas como racismo ou sexismo, mas como uma intersecção dessas opressões.

Para exemplificar a natureza da interseccionalidade, Crenshaw (2012) utiliza um caso de processo movido por mulheres afro-americanas nos Estados Unidos contra uma grande montadora, pois segundo elas, a empresa recusava-se a contratar mulheres negras Crenshaw (2012). A grande dificuldade em comprovar a acusação residiu no fato de que havia negros empregados, mas em cargos exclusivamente masculinos, e os cargos considerados femininos eram ocupados somente por mulheres brancas, pois eram funções como secretárias e não eram consideradas adequadas a mulheres negras. Diante disso, o tribunal considerou que não houve discriminação racial em virtude de haver negros contratados, e julgou também improcedente a acusação de discriminação de gênero, pela existência de mulheres trabalhando na empresa. De acordo com a autora, as mulheres negras enfrentavam efeitos cumulativos de dupla engrenagem de exclusão, a de gênero e raça. Esse cenário se materializava no cotidiano fabril na medida em que o preenchimento das vagas operava por exclusões simétricas. Por um lado, a discriminação de gênero impedia o acesso dessas mulheres às linhas de montagem, postos historicamente reservados aos homens; por outro, a discriminação racial barrava sua entrada nas funções administrativas e de escritório, setores predominantemente ocupados por mulheres brancas.

Conforme sintetiza Akotirene (2019, p. 14), essa ferramenta metodológica permite enxergar a colisão das estruturas de interação simultânea das avenidas identitárias de raça, gênero e classe. A partir dessa perspectiva, evidencia-se o fracasso histórico de vertentes do feminismo hegemônico em contemplar as especificidades das mulheres negras, frequentemente reproduzindo lógicas racistas e eurocêntricas. Paralelamente, esse arranjo conceitual também descortina as limitações do movimento negro tradicional. Ao operar sob um viés predominantemente machista, tais movimentos historicamente oferecem respostas políticas e metodológicas centralizadas nas experiências do homem negro, relegando as demandas das mulheres negras a um plano secundário de prioridades. Akotirene (2019).

Contudo, a pesquisadora alerta para os perigos da invisibilização interseccional, que podem ocorrer em situações que, sem uma análise apurada e sensível às múltiplas identidades, indivíduos são excluídos de seus direitos e/ou de tratamentos justos e respeitosos. Para comunicar essas invisibilidades, a autora apropria-se de dois conceitos: *superinclusão* e *subinclusão*. Aprofundando essa dinâmica de apagamento, a teoria interseccional demonstra que, quando um problema específico afeta um subgrupo, como mulheres negras, é generalizado sob a categoria universal de problemas de mulheres, desconsiderando-se a atual estrutura do

racismo, produz-se um fenômeno de apagamento, trata-se do mecanismo de superinclusão. Por outro lado, a subinclusão acontece, por exemplo, quando um problema que afeta especificamente mulheres de um grupo racial ou étnico não é reconhecido como discriminação racial por não atingir os homens desse grupo, deixando de visto com seriedade pelas políticas antirracistas Assis (2019, p. 21). Ou seja, enquanto na superinclusão as diferenças desaparecem por uma análise genérica, na subinclusão, os aspectos únicos do grupo não são considerados.

Portanto, a interseccionalidade tornou-se uma ferramenta indispensável para qualquer abordagem que se propõe analisar o lugar da mulher negra na sociedade. Logo, este estudo pretende debruçar-se sobre as reflexões trazidas por essa vertente, uma vez que entendemos que suas ponderações dialogam com os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa. Ambas as teorias se estruturaram a partir de convergências. A Análise do Discurso, por exemplo, tem suas bases alicerçadas na Linguística / Materialismo histórico / Psicanálise, e compreende o sujeito não como um indivíduo autônomo, mas como um efeito do discurso, determinado por fatores históricos, sociais e ideológicos Pêcheux (2014). A interseccionalidade, por sua vez, foi concebida a partir do entrelaçamento de marcadores sociais da desigualdade.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e caráter crítico-descritivo, cujo aporte teórico-metodológico ancora-se na Análise do Discurso Materialista, fundamentada nos pressupostos de teóricos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Para tanto, delimitou-se como universo de análise as peças publicitárias veiculadas em canais oficiais do Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas do Maranhão. (Sebrae/MA), englobando o portal eletrônico institucional. O recorte temporal compreende o intervalo entre os anos de janeiro de 2023 a julho de 2025. O *corpus* efetivo desta investigação é composto por total de 3 peças publicitárias, selecionadas a partir do critério de saturação e de relevância discursiva face aos objetivos propostos.

Investigar essa materialidade contemporânea permite-nos flagrar como estratégias de marketing governamental-institucional operam e reconfiguram as representações de minorias sociais em um momento de forte apelo à diversidade mercadológica. Ao se utilizar de campanhas publicitárias para divulgar programas de capacitação, empreendedorismo feminino ou economia criativa, a instituição ativa discursos que produzem imagens específicas de sujeitos. E, nesse processo também silencia,

estigmatiza ou desloca sentidos sobre os corpos racializados e generificados. No escopo da Análise do Discurso, a construção do *corpus* não se dar de maneira neutra, mas obedece a critérios ideológicos e teóricos que o pesquisador estabelece a partir da formação discursiva que o atravessa. Essa perspectiva é sustentada por Pêcheux (2014) e Orlandi (2015) ao demonstrarem que o arquivo ou o conjunto de materiais analisados reflete as escolhas teóricas e políticas do analista.

Além disso, conforme Orlandi (2007), o silenciamento discursivo não se restringe à ausência de palavras, mas se manifesta também em formas de exclusão simbólica, esvaziamento de sentido, interdições ou apagamentos da memória. Deste modo, a mulher negra pode estar presente na peça publicitária, mas sob estratégias discursivas que esvaziam sua voz, reduzem a imagem a estereótipos ou impedem que outros sentidos emerjam, o que será tomado como objeto de análise.

Do ponto de vista metodológico, a captura e a organização do *corpus* estruturam-se a partir de um protocolo de busca e catalogação empírica. A coleta foi realizada por meio de uma varredura digital sistemática no portal do Sebrae Maranhão e em suas plataformas de redes sociais integradas. O procedimento operacional de coleta obedeceu aos seguintes critérios, busca retrospectiva cronológica, postagem por postagem, cobrindo o recorte temporal estabelecido; aplicação de filtros de conteúdo visual para identificar peças que contivessem mulheres consideradas empreendedoras de destaque do contexto empresarial maranhense e peças que contivessem mulheres negras (pretas e pardas) em destaque como parte das representações simbólicas das campanhas; arquivamento digital imediato por meio de capturas de telas em alta resolução das imagens e transcrição integral dos textos verbais das legendas e slogans. Posterior à coleta, esse material foi organizado em um arquivo contendo data da veiculação, hiperlink de acesso, descrição da campanha e codificação da peça, preparando a materialidade sincrética para a aplicação dos dispositivos analíticos da Análise do Discurso.

ANÁLISE E RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados e discutidos não se limitam a uma descrição estática das imagens recolhidas, mas buscam flagrar o funcionamento discursivo da publicidade institucional do Sebrae/MA, como um sintoma contemporâneo. Para tanto, a análise das materialidades articula pressupostos da Análise de Discurso Materialista, a um diálogo restrito com a produção acadêmica recente nos campos da

comunicação midiática, da representatividade racial e da interseccionalidade.

Pesquisadoras contemporâneas decoloniais como Rosane Borges (2021), apontam que a mídia e a publicidade operam hoje sob a égide do que se convencionou denominar de capitalismo de diversidade. Trata-se de um fenômeno em que corpos historicamente subalternizados, como a mulher negra, passam a ser incluídos nos discursos corporativos e institucionais. Contudo, como adverte a literatura recente sobre discurso publicitário, essa inclusão frequentemente ocorre por meio de visibilidade gerenciada ou inclusão subordinada, onde a imagem da mulher esvaziada de suas contradições políticas e tensões de classe para ser convertida em um signo de eficácia mercadológica e empreendedorismo individual.

Nesse sentido, ao analisar as peças publicitárias veiculadas pelo Sebrae/MA entre 2023 e 2025, mobiliza-se o conceito de interseccionalidade não apenas como uma descrição de identidades, mas como uma lente crítica sobre o discurso institucional. Conforme problematizado por pensadoras da atualidade como Karla Akotirene (2019) e em estudos recentes sobre racismo estrutural na comunicação, a publicidade atua fixando novas e velhas posições-sujeito. O desafio deste capítulo consiste, portanto, em investigar as linhas de força que emergem do *corpus*. Na qual, destacamos, a captura ideológica do corpo, ou seja, como a estética da mulher negra maranhense é acionada para conferir autenticidade regional as campanhas da instituição; as marcas de silenciamento, como o discurso do sucesso pelo esforço paga as barreiras geo-histórias, de gênero e de raça que marcam o território maranhense; deslocamentos e fraturas, em quais momentos a agência e a ancestralidade dessas mulheres rompem o roteiro publicitário hegemônico, instituindo outros efeitos de sentido e modos de ocupar a cena pública.

REPRESENTAÇÕES DO CORPO NEGRO FEMININO

Na perspectiva da AD, as palavras e imagens nunca são neutras, elas pertencem as formações discursivas Pêcheux (2014), que determinam o que pode ser dito, por quem, em que condições e com quais efeitos de sentido. Assim, quando o corpo da mulher negra aparece em peças publicitárias institucionais, ele não é apenas imagem, é atravessado por discursos que designam lugares, atribuem sentidos e reproduzem hierarquias sociais, muitas vezes de forma naturalizada.

As designações são processos discursivos que nomeiam os sujeitos a partir de um posicionamento ideológico. Orlandi (2001) enfatiza que designar é, ao mesmo tempo, dizer o que um sujeito “é” e o que ele “não

é,” ou seja, traçar fronteiras de pertencimento, exclusão ou estigmatização. No caso da mulher negra, essas designações operam, frequentemente pelo silenciamento, pela invisibilização ou pela estereotipação. Isso se materializa, por exemplo, na recorrência de construções como “*empreendedora esforçada*” da “*mãe guerreira*” ou da “*mulher de fibra*, ” figuras que, muitas vezes, aparecem esvaziadas de historicidade e representatividade política.

A AD nos permite compreender que o corpo, mais do que uma materialidade biológica, é um lugar de inscrição de sentidos históricos e ideológicos. É nesse corpo que se materializam as disputas de sentido sob o trabalho, beleza, respeito e pertencimento social. Como aponta Orlandi (2007), o corpo pode ser compreendido como um texto político que participa da rede de sentidos do social e do simbólico. Longe de ser um dado meramente biológico, o corpo constitui um lugar de inscrição ideológica; por conseguinte, ele é constantemente lido, interpretado, autorizado e interditado pelas instâncias de poder que regulam o que pode e o que não pode circular na cena pública.

Essa abordagem dialoga com os estudos interseccionais de gênero, raça e classe, especialmente com as contribuições de Kimberlé Crenshaw (2012), que aponta a necessidade de observar como marcadores operam simultaneamente, gerando formas específicas de opressão e silenciamento. Para a autora, o corpo da mulher negra ocupa uma posição de intersecção entre sistemas de inclusão, sendo constantemente apagado nas representações midiáticas, mesmo quando se pretende falar de inclusão e diversidade.

No interior das peças publicitárias do Sebrae/MA, observam-se designações que, longe de operarem como meras etiquetas descritivas, funcionam como marcadores ideológicos que buscam enquadrar a mulher negra maranhense em posições-sujeito pré-determinadas pelo mercado. A análise das materialidades discursivas sincréticas revela a ocorrência de enunciados que orbitam em torno de eixos semânticos específicos, os quais estabilizam sentidos sobre a identidade e a corporeidade das mulheres. Essas designações podem ser mapeadas em duas frentes discursivas complementares que revelam o funcionamento das condições de produção institucionais.

Emergem com frequência expressões e imagens que associam o corpo da mulher negra maranhense a fórmulas discursivas como “*mulher de fibra*”, “*a batalhadora*” ou “*a vencedora por mérito próprio*. ” Esse processo de designação produz um efeito de sentido de valorização que, em termos consoantes com Orlandi (2007), mascara um profundo silenciamento político. Ao nomear essa mulher a partir da sua

capacidade de suportar adversidades extremas para empreender, o discurso publicitário apaga as determinações socioespaciais e o racismo estrutural que historicamente o território maranhense. A convergência interseccional, na perspectiva de Collins (2019), essa designação atualiza o estigma da mulher negra-inabalável, capturando o sujeito na matriz de dominação através de uma inclusão subordinada, ela é visibilizada e celebrada, desde que o foco permaneça em seu esforço individual isolado, isentando o Estado e as estruturas de mercado de suas contradições materiais. Nesse sentido, o discurso publicitário se estrutura como uma formação imaginária de transparência Pêcheux (2014), em que o sujeito parece ser livre, voluntário e autor de sua própria história, quando, na verdade está submetido a determinações ideológicas que organizam o que pode ser dito e mostrado. A imagem da mulher negra, ao ser capturada por esse discurso, é esvaziada de conflito e politização, convertida em uma figura reconciliada com ordem social, produtiva e obediente.

SILENCIAMENTO E APAGAMENTO SIMBÓLICO

O silenciamento não é compreendido apenas como ausência de fala, como já mencionado anteriormente, mas como um gesto discursivo que opera não pela formulação, pelo apagamento ou substituição de sentidos em determinadas condições de produção. Conforme Orlandi (2007), o silenciamento pode ser efeito ideológico que regula o que pode ou não ser dito, o que é visível ou invisível em determinado momento histórico. O apagamento simbólico, portanto, diz respeito não apenas a exclusão da presença física, mas a negação de modos de existência, dos saberes e de experiências que escapam a normatividade hegemônica.

A peça publicitária em análise circulou na página oficial do Sebrae/MA em agosto de 2023.

Figura 1 Empresária maranhense de destaque



“Empreendedoras celebram conquistas e desafios no Dia Nacional da Mulher Empresária.”

Fonte: Portal Sebrae/MA (2023)

A publicação em análise veiculada em 17 agosto, data que instituiu o Dia Nacional da Mulher Empresária. Longe de ser uma mera celebração do calendário, essa data funciona como uma condição de produção estrita que atua como um marcador social de alta relevância para mobilização de sentidos. Nesse contexto sócio-histórico, os discursos produzidos ganham visibilidade pública e operam sob a lógica de uma formação discursiva institucional hegemônica, cujo o objetivo é a promoção e a naturalização de um ideal de empreendedorismo feminino de matriz neoliberal.

A formulação do enunciado verbal e as escolhas de composição imagéticas revelam esse atravessamento ideológico meritocrático. No plano visual, a peça traz como figura central uma mulher branca, jovem, cujo os traços corporais e vestimenta, apresenta-se com um terno alinhado em tons pastéis, cabelos escovados e joias discretas, remetem a uma estética de sucesso corporativo urbano e contemporâneo. O cenário de fundo, um escritório espelhado e bem iluminado, ratifica a atmosfera da riqueza e estabilidade matériá. Ao articular esse arranjo visual ao slogan, *“Empreendedoras celebram conquistas e desafios,”* a publicidade opera o que Pêcheux (2014) conceitua como um efeito de evidência ideológica, o sucesso é apreendido como um resultado do esforço individual, apagando as desigualdades estruturais de gênero, raça e classe que fraturam o mercado de trabalho real.

Dessa forma, a peça produz um duplo movimento discursivo. Por um lado, conferir visibilidade a mulher branca no mundo dos negócios, autorizando-a a ocupar o topo da hierarquia corporativa institucional. Por outro lado, aciona o mecanismo do silenciamento constitutivo Orlandi (2007) em relação a mulher negra maranhense. Como materialidade imagética interdita o corpo negro dessa cena de prestígio, a mulher negra maranhense é duplamente apagada, não sendo reconhecida como sujeito legítimo desse trabalho de ponta, tampouco suas lutas socioespaciais por sobrevivência e território são representadas. No âmbito da interseccionalidade Collins (2019), esse apagamento estético-discursivo funciona para manter a matriz de dominação intacta, pois, ao universalizar a experiência da mulher branca como padrão de mulher empresária, o discurso institucional joga as demandas específicas das mulheres negras rurais e periféricas do Maranhão para a zona do não-dito e da invisibilidade política.

Para compreender como o discurso gerencia essa visibilidade, promovendo uma inclusão que ao mesmo tempo absorve a pauta racial e preserva a lógica do mérito individual, faz-se necessário analisar a peça publicitária apresentada a seguir na figura

2. O foco analítico desloca-se para a representação de uma profissional negra inserida em um nicho de prestígio acadêmico e mercadológico.

Figura 2: Post institucional de uma empresária negra de pele clara



Proprietária da Veterinária. “Eu empreendo para vencer”, ressalta.

Fonte: Portal Sebrae/MA (2023)

Ao avançar na análise do corpus, observa-se um deslocamento tático na política de representação do Sebrae/MA na Figura 2. Diferente da peça anterior, esta materialidade sincrética exhibe a imagem de uma mulher negra de pele clara, identificada textualmente como médica veterinária. Ela aparece em seu ambiente de trabalho, sorridente, portando instrumentos de sua profissão. Logo abaixo de sua imagem, destaca-se em letras garrafais o enunciado em primeira pessoa, “*Eu empreendo para vencer.*” Em consonância com a Análise do Discurso Materialista, a presença desse corpo na publicidade oficial não significa, necessariamente, uma ruptura com o discurso hegemônico. Como aponta Orlandi (2007) a ideologia opera com frequência por meio da absorção e da resignificação das margens. Ao convocar uma mulher negra que ocupa um lugar profissional de alto prestígio e elitizado, a medicina veterinária, o discurso institucional constrói um efeito de sentido de inclusão plena. Contudo, essa visibilidade é estritamente gerenciada.

O slogan “*Eu empreendo para vencer*”, na voz de uma profissional negra de pele clara, funciona para ratificar o mito de meritocracia liberal. O uso do pronome “*Eu*” do verbo “*vencer*” individualiza o sucesso, produzindo a ilusão de que as barreiras do racismo estrutural e de gênero podem ser dissipadas unicamente através do esforço e do talento individual. Além disso, se cruzarmos essa materialidade com os estudos contemporâneos sobre o colorismo na comunicação midiática Borges

(2021), percebe-se que a escolha por uma pele clara opera uma filtragem estética. Esse mecanismo autoriza a aparição do negro na cena pública institucional, desde que ele esteja o mais próximo possível dos padrões de passabilidade eurocêntricos e inserido em nichos de mercado tradicionais. Silencia-se, dessa forma, a realidade material da grande massa de mulheres negras retintas, trabalhadoras informais e periféricas do Maranhão, cujos desafios diários não são uma escolha de carreira voltada ao “vencer”, mas sim uma estratégia de subsistência e resistência física e econômica. Collins (2019).

INVISIBILIDADE DISCURSIVA

Conforme dados do Sebrae publicados na página do Sebrae/MA, em 25 de abril de 2025, “41,2% dos negócios ativos no Maranhão são comandados por mulheres. Só entre os microempreendedores individuais (MEIs) ativos no estado, 43,55% são mulheres; um total de 52.866 empreendedoras à frente de seus próprios negócios”. (SEBRAE-MA, 2025)⁷. No que se refere à população negra no estado, o Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC), órgão oficial do governo estadual, em 21 de fevereiro de 2025, divulga:

(...) a população negra é maioria no Brasil, com 55,5% dos brasileiros se autodeclarando como pretos ou pardos, totalizando 112,7 milhões em 2022. No Maranhão, esse grupo é ainda mais significativo, representando 79% (5,4 milhões) da população, sendo Serrano do Maranhão a cidade com a maior proporção (97,2%) e São Luís com o maior contingente (761,1 mil) IMESC (2025, grifo nosso)⁸.

Em outro estudo divulgado em 29 de novembro de 2023, o Sebrae/MA já apontava que “cerca de 80% dos empreendedores no estado são negros, compreendido indivíduos autodeclarados pretos ou pardos” Sebrae(2023)⁹. Desse contingente racial, as mulheres negras ocupam a maioria, representando cerca de 56% da população negra no estado. No entanto, ainda é observada uma disparidade representativa dessas mulheres no

⁷ Dados disponíveis em: <https://ma.agenciasebrae.com.br/cultura-empresendedora/sebrae-impulsiona-empresendedorismo-feminino-em-fortaleza-dos-nogueiras-com-capacitacoes-e-apoio-estrategico> Acesso em 28/07/2025.

⁸ Dados disponíveis em: <https://www.ma.gov.br/noticias/imesc-divulga-boletim-social-sobre-o-perfil-da-populacao-negra> Acesso em 28/07/2025.

⁹ Dados disponíveis em <https://ma.agenciasebrae.com.br/arquivo/empresendedorismo-estudo-do-sebrae-aponta-maioria-de-empresendedores-negros-no-maranhao/>. Acesso em 28/07/2025.

empreendedorismo maranhense, em especial na publicidade desse setor, veiculada pelo Sebrae/MA.

Embora a instituição demonstre interesse em fomentar o empreendedorismo feminino, dedicando-lhes políticas de apoio e capacitações que podem ser encontrados em suas páginas online, bem como um vasto leque de enfoques dedicados às mulheres empreendedoras, como: *empreendedorismo feminino/ mulher empreendedora / mulher sebrae/ sebrae e mulheres/ sebrae delas/ força mulher*, etc., são raras as representações de mulheres negras, especialmente com traços fenotípicos marcadamente afrodescendentes. Quando apresentadas na mídia e nas peças publicitárias tradicionais, as mulheres negras são comumente associadas ao trabalho doméstico ou a informalidade precária. Longe de ser uma percepção meramente intuitiva, essa representação encontra eco na realidade material histórica do mercado de trabalho local. Discursivamente, esse arranjo visual e estatístico reforça estereótipos que naturalizam a inserção do sujeito negro em posições subalternizadas, caracterizadas por menor exigência intelectual e maior emprego de força física, um padrão de pensamento cujas raízes remontam ao período colonial e escravocrata Gonzalez; Haselbalg (1982).

Essa perspectiva é perceptível em matérias como a que relata a trajetória de Edna Monteiro. Sob o título *“Da faxina ao comando: a força de uma mulher que enxergou oportunidade onde havia apenas limites”*, mesmo objetivando apresentar a história de uma mulher negra, mãe solo de cinco filhos, empregada doméstica e sem casa própria, a narrativa coloca a empreendedora em papel secundário e atribui o protagonismo do acontecimento à instituição por meio de afirmações como: *“Com o apoio do Sebrae e uma visão ousada...”*, *“Coragem sem preparo não basta”*. Materialidade apresentada na figura 3, seguindo o decurso dessa análise.

Figura 3: Da faxina ao comando da Campanha Cultura Empreendedora



Fonte: Portal Sebrae/MA (2025)

Ao observar a figura 3, o funcionamento do interdiscurso se torna evidente logo no título principal, *“Da faxina ao comando”*. A preposição *“da”* articulada ao termo *comando* marca uma ruptura e uma progressão linear,

sugerindo que o empreendedorismo atua como um motor de mobilidade social capaz de deslocar a mulher negra de um espaço historicamente estigmatizado, o trabalho doméstico e de limpeza para uma posição de centralidade e poder. Esse funcionamento discursivo valida a lógica meritocrática ao enfatizar a visão ousada de futuro e a força individual sujeito-filiada, capturada pelo discurso institucional como um caso de sucesso a ser replicado. Nesse sentido, o discurso publicitário do Sebrae/MA não apenas reflete, mas também reproduz relações de poder históricas, cujo motor sempre foi a luta de classes Pêcheux (2014, p. 138). Além disso, essa invisibilidade reforça uma lógica de exclusão institucional, onde políticas públicas, ainda que se declarem inclusivas, não efetivam transformações simbólicas que incluam sujeitos historicamente marginalizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse horizonte analítico, a presente investigação assume um mapeamento empírico focado nas dinâmicas de visibilidade regional. Tomando como *corpus* as campanhas institucionais do Sebrae/MA veiculadas entre os anos de 2023 e 2025 em mídias digitais, observou-se uma regularidade discursiva na qual a maioria das representações visuais privilegia mulheres brancas em contextos de sucesso empresarial. Em contrapartida, constata-se a raridade de enunciados imagéticos protagonizados por mulheres negras, especialmente aquelas que portam traços fenótipos marcadamente afrodescendentes e regionalmente associados ao território maranhense. Essa distribuição desigual de espaço evidencia como as formações discursivas institucionais tendem a produzir padrões hegemônicos de representação, mesmo em um cenário de forte presença negra na base social do estado.

Desse modo, esta pesquisa oferece uma contribuição relevante para os estudos discursivos ao operacionalizar o diálogo profícuo entre o arcabouço da Análise do Discurso de linha francesa e a teoria da interseccionalidade, demonstrando que o silenciamento não é uma mera ausência de dados, mas uma materialidade significativa e politicamente orientada. Ademais, no campo da representação racial na publicidade, o trabalho preenche uma lacuna crítica ao deslocar o olhar analítico para as investigações regionais do Maranhão. Ao desvelar como a publicidade institucional gerencia a visibilidade de corpos negros, este estudo fornece subsídios teóricos e práticos para que futuras campanhas governamentais e institucionais superem lógicas meritocráticas e a superinclusão, promovendo uma representação que dialogue

efetivamente com a pluralidade identitária e socioeconômica da população local.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ASSIS, Dayane N. Conceição de. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

BAIRROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 458-463, 1995.

BORGES, Rosane. **Fragmentos do tempo presente**: textos, ensaios e crônicas sobre mídia, racismo e afins. São Paulo: Oralituras, 2021.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamille Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. In: ENCONTRO DE ESPECIALISTAS EM ASPECTOS DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL RELACIONADOS AO GÊNERO, 2000, Zagreb. **Anais** [...]. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar do negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, jan./jun. 2014.

MOHANTY, Chandra Talpade. **Feminism without borders**: decolonizing theory, practicing solidarity. Durham: Duke University Press, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas [1975]. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

QUIJANO, Aníbal. **Perguntas e horizontes**: da dependência histórico-estrutural à colonialidade-descolonialidade do poder. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2002.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS DO MARANHÃO (Sebrae/MA). **Empreendedoras celebram conquistas e desafios no Dia Nacional da Mulher Empresária**. São Luís, 2023.

Disponível em: <https://agenciasebrae.com.br/cultura-empreendedora/empreendedoras-celebram-conquistas-e-desafios-no-dia-nacional-da-mulher-empresaria/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS DO MARANHÃO (Sebrae/MA). **Da faxina ao comando**: a força de uma mulher que enxergou oportunidade onde havia apenas limites. Campanha Cultura Empreendedora. São Luís: Sebrae/MA, 2025. 1 imagem. Disponível em: <https://ma.agenciasebrae.com.br/cultura-empreendedora/da-faxina-ao-comando-a-forca-de-uma-mulher-que-enxergou-oportunidade-onde-havia-apenas-limites/>. Acesso em: 04 mar. 2025.

MARANHÃO. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC). **Indicadores Socioeconômicos do Maranhão**. São Luís: IMESC, 2025. Disponível em: <https://imesc.ma.gov.br/>. Acesso em: 16 mai. 2025.



Capítulo 6

A ARTE-EDUCAÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERCURSO PARA UMA FORMAÇÃO ESTÉTICA, CRÍTICA E HUMANIZADORA

Maisa Cristina Santos

A abordagem triangular no ensino de arte configura-se como um percurso epistêmico que tem como objetivo não apenas a apreensão de uma disciplina, mas instrumentalizá-la como caminho para a formação humana. Para tanto, sua tripartição apresenta momentos por meio dos quais a leitura e o conhecimento estético se entrelaçam com a contextualização, de modo que o fazer artístico é uma etapa carregada de significados. Ainda que seja uma abordagem voltada para o ensino de arte, sua transposição para a literatura pode ser proveitosa e proporcionar uma nova forma de pensar a literatura.

Sob essa perspectiva, o presente trabalho almeja apresentar a possibilidade de transposição da abordagem triangular para o ensino de literatura, em especial, para as escolas técnicas integradas, considerando-se, nesse processo, a palavra enquanto instrumento artístico. O recorte foi pensando considerando-se que há uma concepção historicamente construída, de que a formação técnica se dá, de forma quase que exclusiva, para a inserção do discente no mercado de trabalho. Contrapondo-se a premissa, diversos são os trabalhos que hoje demonstram a preocupação formativa de sujeitos críticos e com habilidade socioemocionais, espaço no qual o presente trabalho se insere.

A fim de proporcionar uma visão sistêmica da proposta, o primeiro tópico aborda a necessidade de um novo olhar para o ensino de literatura, pensando na transposição como uma metodologia capaz de despertar o interesse dos discentes, ao mesmo tempo que congrega uma formação estética e integral. O tópico subsequente foi elaborado para exemplificar sua aplicabilidade, tendo como obra base *Jubiabá*, de Jorge Amado. A escolha literária baseou-se na construção necessidade de colaborar para a construção da consciência de classe, o que demanda: a estruturação de pensamento crítico acerca da figura do trabalhador; a compreensão das origens da precarização das relações laborais no Brasil; a percepção da imobilidade socioeconômica e da não intervenção do Estado enquanto manutenção de um axioma (neo)liberal.

Ainda não foi realizada a aplicação da proposta em sala de aula, entretanto, a forma como a transposição encontra-se fundamentada e a possibilidade adaptativa a torna uma metodologia relevante em tempos nos quais o índice de leitores diminui significativamente. Uma formação leitora demanda perceber a palavra enquanto instrumento artístico e é a partir daí que teremos a construção de um pensamento crítico e de uma formação humanizadora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente trabalho lastreia-se na necessidade de compreender a literatura enquanto um caminho para a formação estética, crítica e humanizadora dos discentes. Nesse desiderato, mais do que apresentar percursos sócio-históricos, se torna indispensável pensar na disciplina como um instrumento de reflexão sobre a realidade social que envolve o cotidiano desses alunos. Dada perspectiva encontra eco em obras como a de Antônio Candido (2023), na qual o autor defende a literatura como um direito humano, ou seja, inegociável à formação humana e em Cyana Leahy-Dios (2004), que apresenta a literatura enquanto uma forma de proporcionar a ampliação da consciência política dos discentes.

Na mesma toada, Herbert Read (2016) apresenta a arte como um meio para a formação integral do sujeito, coadunando com a premissa freiriana (Freire, 2021) de uma educação problematizadora, isto é, voltada à leitura crítica do mundo, opondo-se a costumeira educação bancária. Para dar azo ao proposto, se fez necessário buscar por abordagens inovadoras que percebam a palavra como um instrumento artístico e crítico do mundo, o que nos remete à obra de Ana Mae Barbosa (2001). A autora estrutura seu trabalho em três eixos: a leitura, a contextualização e o fazer artístico. Conquanto a arte se volte ao estudos de quatro grandes áreas (música, ao teatro, às artes visuais e a dança), o fazer literário demanda o manejo artístico das palavras, motivo pelo qual a transposição da abordagem para a literatura apresenta potencial, especialmente se articulada com a educação integral no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Nesse contexto, o trabalho apresenta a literatura como uma forma de arte e passível, portanto, de ser trabalhada em sala de aula mediante experiências estéticas. Como consequência, a arte-educação no campo do ensino de literatura é um percurso capaz de promover uma educação voltada à formação integral do sujeito, o preparando para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Para o tangenciamento entre as disciplinas, os estudos de Barbosa (2001); Paviani (2008); Cordão e Moraes (2017) sustentam que a diversificação nas práticas pedagógicas são meios hábeis à formação de sujeitos sensíveis e conscientes de seu papel social.

METODOLOGIA

Para a realização desse artigo adotou-se a pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002) a pesquisa bibliográfica é aquela realizada em livros ou artigos científicos já elaborados, o que permite analisar o assunto sob diversas perspectivas. Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, porquanto almeja “a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (Gil, p. 41, 2002), ampliando assim, as possibilidades de compreensão sobre o tema. No que concerne a abordagem, seguiu-se a linha qualitativa, pois busca compreender os dados coletados, podendo assim confirmar ou responder às questões formuladas sobre o tema e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado (Minayo, 1994).

Os materiais selecionados tiveram como temática norteadora: a educação literária; a interdisciplinaridade; a Educação Profissional e Tecnológica (EPT); e a abordagem triangular de Ana Mae. Considerando-se que a palavra, sob um viés artístico, é trabalhada, tradicionalmente na Literatura, foi realizada uma transposição metodológica, cujo material utilizado para exemplificar essa possibilidade foi a obra *Jubiabá*, de Jorge Amado. Trata-se de uma exploração que se deu com base em uma análise não apenas teórica, mas também propositiva, uma vez que seu resultado prático resulta em uma metodologia a ser realizada em sala de aula, mais especificamente produzida pensando nos alunos da EPT.

ARTE-EDUCAÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA

Com a cisão do conhecimento em disciplinas, a finalidade didática sobrepujou-se à transversalidade das áreas do saber, o que remonta uma estrutura educacional centrada muito mais na autoridade pedagógica do professor (Paviani, 2008), do que propriamente do processo de ensino. É o que se verifica na própria origem latina da palavra professor, o *magister*, o “mestre ou presidente que ensina ou preside” (Cretella Júnior; Cintra, 1956, p.707), reflexo de uma estruturação de viés tradicionalista, cujas marcas se mesclam em um passado ainda presente em boa parte das escolas em nosso país.

Trata-se de marcas indeléveis advindas de uma sistemática jesuística, precursora da educação colonizadora e bancária, cujas vigas mestras são erigidas mediante o silenciamento e a dominação. Refletem, de antemão, um desejo de controle social, econômico, político e cultural das classes dominantes através do medo, cultuado desde a tenra idade pela subalternidade do aluno perante o mestre, espelhando como deve

ser a postura daquele futuro empregado perante o seu patrão. Não por outro motivo, muito convém às classes dominantes a manutenção de um professor tradicionalista, pois têm nele um docente que professa uma fé que nem mesmo o representa enquanto classe.

Na tentativa de “superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento, causados por uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico” (Thiesen, 2008, p. 546), os estudos interdisciplinares surgem, não apenas como espaços de interseção entre ramos do saber, mas também como oportunidade para a interlocução entre o arcabouço sociocultural do discente e a natureza prismática do conhecimento. São mudanças que exigem daqueles que a propõe uma tomada de posição política, pois fundamentam-se na crença de que a educação bancária é uma “ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está sempre se encontra no outro” (Freire, 2021, p. 81).

Para contrapor-se a essa sistemática, a educação deve consubstanciar-se em “um processo de reconciliação da singularidade individual com a unidade social” (Read, p. 18), reconfiguração essa que “implica em um constante ato de desvelamento da realidade” (Freire, 2021, p. 97). A tomada de consciência política e econômica, portanto, nasce com professor, vítima de um sucateamento profissional ideologicamente planejado, justamente por ser ele a representação da força motriz de uma mudança social efetiva, com bem esclarece István Meszáros:

Aqui, a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, em sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento do capitalismo moderno. (Meszáros, 2008, p. 44)

A consciência de classe pelo docente não se reduz situar-se dentro do estamento econômico, mas perceber o quanto o pertencer a um

determinado grupo molda valores, atitudes, relações sociais e as formas como o conhecimento é distribuído e recebido (hooks, 2017). Se cada aula ministrada se reduzir a mimetizar os fazeres ideologicamente internalizados pelas vivências do docente enquanto aluno de uma escola tradicionalista, o brocardo da democratização social restará esvaziado. Não por outra razão, Maurice Tardif afirma que ilustra as “tensões e os problemas da nossa época que se vinculam a uma educação de massa e à profissionalização do magistério” (Tardif, 2012, p. 119). Na busca por uma mudança social e política capaz de desconstruir repetições didáticas inócuas, a escolarização necessária seria o caminho por meio do qual o discente obteria tanto conhecimentos para a progressão nos estudos série a série, como para as tarefas sociais e profissionais, dentre as quais se destacam as lutas pela democratização da sociedade (Libâneo, 2013).

Em diálogo, Herbert Read sumariza esse desenvolvimento pleno como a aquisição de competências e habilidades expressivas, motivo pelo qual atribui à educação a responsabilidade de criar artistas, mas não com o objetivo restrito de produzir obras de arte, mas de proporcionar sociedades e pessoas melhores (Read, 2016). A luta por essa sociedade e a transformação dessas pessoas demanda articulação, interpretação social e voz, ou seja, habilidades expressivas situadas em disciplinas diversas, mas com especial destaque na literatura. Corroborando com o disposto, Cyana Leahy-Dios afirma que “a educação literária pode ter um papel central na expansão crítica de uma consciência sociopolítica nos futuros cidadãos de qualquer sociedade (Leahy-Dios, 2004, p. XX¹⁰). Não menos importante, a autora destaca ainda que:

O primeiro motivo pelo qual se trata de uma disciplina complexa é o fato de que a literatura lida com uma das mais poderosas formas de cultura e de expressão artística humana, que é a *palavra*. Wellek e Warren escrevem que literatura é uma instituição social, utilizando como meio de linguagem, uma criação social. Ao mesmo tempo, que lida com o sensorial, o emocional e o racional de indivíduos e de grupos sociais, a literatura atua na comunicação de ideias, sentimentos, emoções e pensamentos (Leahy-Dios, 2004, p. XX).

Visando contrapor-se a metodologias tradicionalistas, uma formação estética, política e humanizadora demanda a adoção de percursos epistêmicos inovadores que conjuguem saberes voltados a uma formação democrática. Para tanto, o uso da abordagem triangular

¹⁰ As citações realizadas referem-se à introdução da obra, na qual a paginação se dá mediante o uso de números romanos.

no ensino de literatura, tem como objetivo perceber a obra de forma diferenciada mediante sua leitura, contextualização e fazer artístico, nos moldes do aventado por Ana Mae. Não se trata de uma formulação estanque, mas de uma abordagem que permite flexibilizações, característica importante ao se analisar a natureza plural inerente as salas de aula. Pensar na arte-educação para o ensino de literatura configura-se enquanto proposta interdisciplinar, cujo escopo é promover uma educação estética por meio da arte da palavra. Em correlação com o disposto, segue o excerto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

A arte e a literatura têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais ideias sociais, uma maneira “imaginada”, e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social (Manifesto..., 1932, p. 12-13).

O que é apresentado no Manifesto dos Pioneiros evidencia uma mudança de perspectiva importante, uma vez que as raízes históricas das disciplinas de Arte e Literatura são cingidas por um contexto socioeducacional de vertente liberal: enquanto a Literatura era um caminho para o ensino da língua, a arte serviria à elevação do espírito humano. É o que pôde ser verificado, no Brasil, com a adoção base teórica-metodológica do *Trivium*, voltado para a mente, e *Quadrivium* com ênfase na matéria. Enquanto o *Trivium* era composto pelas disciplinas de Lógica, Gramática e Retórica, o *Quadrivium* centrava-se nas disciplinas de Aritmética, Música, Geometria e Astronomia, as sete artes liberais da Idade Média (Joseph, 2014). Miriam Joseph, ao tratar do assunto no livro “As artes liberais”, faz uma analogia com a transitividade verbal, segundo ela, as artes liberais seriam por natureza intransitivas, pois seriam adquiridas pelo sujeito e o transformariam. Já as artes utilitárias e as belas-artes seriam transitivas, pois conquanto comecem no aluno, findam no objeto, adquirindo valor comercial (Joseph, 2014).

O recorte sócio-histórico apresentado demonstra que o Brasil, ao aderir a essa percepção, coadunou por longa data com o enaltecimento da linguagem como um fim em si mesmo. Além de cingir ainda mais o distanciamento entre as disciplinas, a visão tradicionalista da educação reforçou a desconexão entre a literatura enquanto arte da palavra fragilizando os estabelecimentos de pontes metodológicas relevantes. Transcendendo essa perspectiva, a legislação apresentou diversas modificações normativas que foram ao encontro das mudanças de

percepção acerca dos caminhos educacionais até então trilhados, como fica claro com a emergência da interdisciplinaridade para a construção do saber:

Para entender a interdisciplinaridade, é necessário considerar novas categorias epistemológicas como a de complexidade e de emergência. A ciência e a tecnologia atuais, especialmente na área das ciências da vida, projetam possibilidades de um futuro humano cujas estruturas pedagógicas tradicionais não conseguem mais acompanhar. O conhecimento já não se move de modo linear entre causa e efeito, mas segundo o modelo circular e de auto-organização. (Paviani, 2008, p. 26).

Conforme aludido por Paviani, as estruturas pedagógicas tradicionais não acompanham categorias epistemológicas novas, como por exemplo, a força da revolução digital e seu impacto sobre a forma como os discentes absorvem novos conteúdos. Nesse sentido, a transposição da abordagem triangular de Ana Mae fundamenta-se na compreensão da literatura enquanto arte da palavra, sendo a interdisciplinaridade uma possibilidade de uma auto-organização metodológica capaz de despertar o interesse do leitor. A adoção de percursos diferenciados como o proposto, fundamenta-se na oposição ao estudo da literatura como memorização do supérfluo, ou seja, sem o desenvolvimento da apreciação estética da arte literária.

PROPOSTA DE APLICAÇÃO METODOLÓGICA DA ABORDAGEM TRIANGULAR PARA O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A educação no Brasil passou por diversas modificações normativas ao longo dos anos, considerando-se o caminhar histórico, ideológico, econômico e cultural que nos conformou enquanto nação. Uma das características que merece maior destaque é a cisão estamental que sempre dividiu os futuros universitários daqueles que vivenciam a realidade do “chão de fábrica”. Na luta por uma educação democrática e emancipatória, discutir sobre essa separação formativa-ideológica é medida indispensável, não apenas para compreender um contexto, mas para (re)pensar medidas que privilegiem uma formação integral do sujeito.

Tendo como enfoque a educação profissional e tecnológica (EPT), por ser ela a estrutura fomentada pelo estado para a inserção imediata no mercado de trabalho, é preciso considerar que sua estrutura permanece em constante evolução. É que o que resta corroborado pela diversas “reflexões e decisões sobre finalidades da educação, sobre metodologias e, sobre quem

pode definir temas e conteúdos, bem como sobre relações de poder envolvida” (Cordão; Moraes, 2017, p. 182). O aspecto ideológico que fomenta tais decisões educacionais reflete, em grande parte, um projeto de desmonte da educação pública cujos conteúdos devem atender a manutenção de um *status quo*. Por essa razão, desvencilhar-se de uma formação meramente tecnológica demanda uma reflexão, por parte dos docentes das escolas de EPT, acerca da formação do espírito crítico dos discentes, não desconsiderando suas condições sociais de existência (Charlot, 1979).

É por esse motivo que a literatura permite, mediante a experientiação da vida, trazer os problemas humanos para o leitor exigindo o desenvolvimento dessa habilidade imaginativa e empática (Gillepsie, 1994). Concomitantemente, a escuta ativa dos discentes permite ao professor situar-se acerca da realidade que conforma a sala de aula para o qual ministra seus conteúdos. Na conjugação desses saberes inter-relacionados (literatura e escuta ativa), a interdisciplinaridade na EPT é um caminho metodológico de articulação curricular que proporciona uma educação ampla e polivalente (Cordão; Moraes, 2017).

Ao fazer a transposição epistêmica da abordagem triangular para o ensino de literatura na EPT integrada ao Ensino Médio, lidamos com três frentes: leitura, contextualização e fazer artístico. Para trazer a proposta dialógica a lume, em caráter exemplificativo, utilizaremos a obra “Jubiaba”, de Jorge Amado, pensando na aplicação da proposta para uma turma do terceiro ano do Ensino Médio. Trata-se de uma análise que pode ser ampliada para diferentes turmas nas quais outras obras literárias podem ser selecionadas pensando na formação crítica e (ou) estética.

Em súpula, Jubiabá (1935), de Jorge Amado, apresenta a história de Antônio Balduino, homem negro e periférico que vive, assim como muitos, as consequências da falta de reparação histórica pós-abolição e as marcas de um Estado despreocupado com os direitos trabalhistas. É uma história na qual temos, ao longo da jornada do herói, o entrecruzar de várias outras realidades sociais que desnudam um país estamental e que, na época, vivia um processo de industrialização ainda muito incipiente. A escolha dessa obra se dá, com especial ênfase, pelo contraste entre os personagens, que à época da diegese, vivenciavam relações trabalhistas consuetudinárias, em detrimento a realidade dos discentes da EPT, que assistem aos retrocessos (ou desmonte) de diversos direitos trabalhistas.

Não menos importante, a obra conta com uma cosmovisão rica acerca do determinismo biológico e darwinismo social, cujas consequências

ainda encontram eco atualmente. Todo esse percurso se dá mediante a jornada do herói, tipo de estrutura narrativa que permite o estabelecimento de pontos de interseção com outras obras literárias, tanto clássicas como atuais. A transposição da abordagem triangular, de Ana Mae para o ensino de literatura, tem como objetivo aproveitar toda a riqueza temática que envolve obras como a de Jorge Amado para formar sujeitos conscientes de sua história e críticos aos retrocessos que ocorrem à olhos vistos. Ratificando a necessidade de mudança epistêmica no ensino de literatura, Cyana Leahy-Dios aduz:

Aprofundar as leituras e promover a agência do sujeito-leitor envolve não apenas o estudo das culturas e identidades das minorias sócio-econômicas, que se inserem em uma cultura mais ampla construída ideologicamente. Exige que se proponha novas formas de percorrer os caminhos da construção desse conhecimento, através de uma formação teórica sólida, que privilegie a interpretação dos sentidos da palavra. **Esses caminhos são, forçosamente multidisciplinares.** (Leahy-Dios, 2000, p. 47, grifo da autora).

Pensar no sentido da palavra demanda perceber o texto não apenas como um percurso diegético, mas como um trabalho artístico que se constitui como “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (Candido, 2023, p. 189). Não por outro motivo, no excerto, Cyana pontua que os caminhos para a construção do conhecimento acerca do modo como a cultura se construiu ideologicamente ao longo do tempo se dá de forma multidisciplinar. Esse olhar ratifica a transposição da abordagem triangular sob o prisma da literatura enquanto a arte da palavra.

Pensando na transposição para o ensino de literatura, a primeira etapa, de acordo com Ana Mae, é a da leitura, pois é fundamental compreender o objeto de análise (Barbosa, 2001). Mas não basta a admiração, é preciso entendimento. A leitura da obra literária pode se revelar em “múltiplas expressões catárticas e reativas, mas pouco aprendemos de nossas emoções se não somos levados a refletir acerca de nossas próprias respostas” (Barbosa, 2001, p. 41). Sob esse prisma, a leitura deve ser um trabalho realizado não apenas pelo aluno, mas sob a mediação do professor como resta evidenciado na fala de Isabel Solé ao aduzir que “é preciso que adultos interessados e que saibam ensinar se proponham a tornar acessível a linguagem escrita para as crianças sob sua responsabilidade” (Solé, 1998, p. 56)

Para tanto, os debates acerca do livro podem permitir o discente o porquê certos tipos de sentimentos despertados e como eles surgiram, pois “o subjetivo, a vida interior, a vida emocional deve navegar, mas não ao

acaso” (Barbosa, 2001, p. 41). É nesse ponto que ocorre o entrecruzar entre a contextualização e a realidade sócio-histórica dos discentes, uma vez que o arcabouço pessoal de cada um se encontra entrelaçado com as marcas que constituem a nossa sociedade. De acordo com Ana Mae a alfabetização se dá mediante o “exercício da leitura como análise articulada ao contexto, esse seria o caminho para o exercício e desenvolvimento de um ‘olhar ativo’ sobre o mundo e as imagens que o constituem” (Bredariolli, 2024, p. 35).

Considerando-se que a formação se dá tanto no Ensino Médio como para o ensino técnico, ou seja, pensado para a inserção no mercado de trabalho, os questionamentos acerca do espaço em Jubiabá são de grande valia. São espaços caracterizadores da estratificação social e imobilidade econômica que significa, em parte, a presença desses mesmos alunos no Ensino Técnico, muitos anos depois da obra ter sido escrita. Em suas origens, o ensino técnico foi direcionado aos mais pobres e, posteriormente, consubstanciava-se em uma política assistencialista voltada muito mais em tirar o menor da rua do que prepará-lo para o mercado de trabalho (Cordão; Moraes, 2017). Com a industrialização, um novo perfil profissional surgiu, demandando assim um profissional com saberes que transcendem o conhecimento técnico, o que também envolve a interpretação de si dentro de seu contexto econômico e histórico.

A formação desse discente, portanto, não deve se reduzir a mera inserção no mercado de trabalho, mas viabilizar a aquisição de consciência de classe, isto é: “elaborar outra imagem do homem, que corresponda à situação de classe atual do proletariado, imagem que também não exprimirá a essência eterna do homem, e que será ela, portanto, sujeita a revisão” (Charlot, 1979, p. 266). Para tanto, a obra Jubiabá proporciona diversos prismas de análise, como o estudo do personagem, do tempo, do foco narrativo, enredo, foco narrativo e aquele que faremos uso para exemplificar uma vertente de análise, o espaço. Lastrando-se no proposto, o trecho abaixo apresenta diversos pontos acerca dos quais cabem relevantes debates:

Já sabiam do seu destino desde cedo: cresceriam e iriam para o cais onde ficavam curvos sob o peso dos sacos cheios de cacau, ou ganhariam a vida nas fábricas enormes. E não se revoltavam porque desde há muitos anos vinha sendo assim: os meninos das ruas bonitas arborizadas iam ser médicos, advogados engenheiros, comerciantes, homens ricos. E eles iam ser criados desses homens. Para isso é que existia o morro e os moradores do morro. [...] E essa era a única tradição. Porque a da liberdade nas florestas de África já a haviam esquecido e raros a recordavam, e esses raros eram exterminados ou perseguidos. (Amado, 1986, p. 29-30).

O excerto em testilha permite o despertar de diversos sentimentos sobre a classe trabalhadora, em especial, a reflexão niilista sobre o que é ser negro, pobre e periférico após a abolição, ou seja, como a completa ausência do estado construiu, ao longo dos anos, a estratificação social. De mais a mais, é possível ainda perquirir sobre: o sentimento de conformismo por pertencer a uma determinada classe (o porquê e se ele existe), o utilitarismo dos moradores periféricos para as classes econômicas abastadas e o que é a liberdade mencionada no pelo narrador (por que um passado distante, não um presente possível?).

Todos os questionamentos são realizados com fulcro na dicotomia de classes que cinge os sujeitos espacial, econômica e socialmente, motivo pela qual se tem, mediante a proeminência de um dos aspectos da narrativa, diversos outros elementos que constituem esse espaço. Ao se debater acerca de cada um deles, a percepção pessoal dos discentes pode ser desvelada e apresentar os sentimentos que os envolvem. São percepções que podem ser evocados tanto pelas experiências pessoais, como dos conhecimentos históricos que suscitam análises críticas acerca de uma dignidade constitucional, que desde os tempos mais remotos, se dá apenas no plano simbólico. Na construção do sentimento de indignação pela ausência histórica (e ideológica) do Estado, o contexto passa a ser percebido como indispensável a compreensão de si e do mundo.

Não cabe apresentar uma forma única de conceber como se darão os questionamentos e debates acerca da obra, uma vez que a valoração da realidade social de cada qual implica em adequações. Alunos de escolas técnicas de uma zona rural podem possibilitar formas de análise diversa daqueles que residem em regiões periféricas, por exemplo. Não menos importante, as escolas de EPT possuem cursos diversos a depender da região, o que pode implicar em caminhos plurais, tendo em vista a ideia que cada qual tem do que é e como se constitui o mercado de trabalho dentro de sua futura área de atuação. Em especial, a ideia do quanto podem ganhar financeiramente e como isso, de alguma forma, os afastaria de alunos que não integram as escolas técnicas (falsa ideia de mobilidade econômica significativa). Assim como a abordagem triangular no ensino da arte “é aberta a reinterpretações e reorganizações” (Barbosa; Cunha, 2010, p. 11), a transposição para a literatura também deve seguir a mesma linha lógica flexível de organização.

Mas, para além da leitura e da contextualização, um fazer que contrasta com o ensino da arte é o literário. Quando se pensa no ensino de Artes, a produção artística aparece como premissa primeira, enquanto na literatura, o enfoque se dá na leitura e interpretação textual. Contrastando com a perspectiva de Ana Mae, se o fazer artístico é

insubstituível para a aprendizagem da arte e para pensar inteligentemente acerca da criação de imagens (Barbosa, 2001), trabalhar com literário para além da mera interpretação deveria ser uma premissa metodológica, permitindo a compreensão da palavra enquanto instrumento artístico e de reflexão.

Um dos exemplos que envolve o mundo dos discentes são as adaptações, nas quais o cinema tem maior destaque, conquanto o teatro tenha contribuições de grande valia que também podem ser utilizadas em sala de aula. Ademais, os quadrinhos têm introduzido diversos jovens no mundo literário, desconstruindo a visão engessada de que servem apenas ao público infantil. Ainda assim, se o objetivo for incentivar a produção escrita, a sugestão para Jubiabá encontra-se nas páginas iniciais e finais da obra, o ABC. Trata-se de uma oportunidade de retomar o gênero da literatura de cordel, apresentando à turma algo que, na diegese, é o maior desejo do protagonista, Antônio Balduíno. Sobre o gênero, explica Eduarda Lopes:

Algumas estruturas de apresentação de cordéis chamam muito a atenção e uma delas é exatamente a encontrada no nosso poema estudado: é o —abecê. Caracteriza-se pelo fato de cada estrofe começar com uma das letras do alfabeto. Essa forma de composição não é fruto da ingenuidade, é sim para explicitar que se está falando de um assunto por completo. De A a Z. (Lopes, 2018, p. 3).

Balduíno, em sua jornada do herói, encarava a própria história como a dos ABC apresentados no morro do Capa-Pretos, o que resta evidenciado no excerto: “E quando Lindinalva morreu, ele que pensava que seu ABC já estava perdido, que nada mais faria, quis entrar pela estrada do mar para ser feliz como um morto” (Amado, 1986, p. 283). Entretanto, em contraste com outros ABC ouvidos quando criança, a força do protagonista não era somente física, estava na coragem de lutar pela dignidade, conforme aponta o narrador: “A greve o salvou. Agora sabe lutar. A greve foi o seu ABC” (Amado, 1986, p. 284). O cordel apresentado na última página da obra resume-se ao que pode ser entendido como um breve trecho, haja vista a presença de uma divisão pontilhada (duas linhas) que levam aos versos finais onde é contada a história de sua morte.

Uma proposta que reforçaria tanto a apreensão da diegese como a significação de outro gênero literário, seria a possibilidade de os alunos redigirem as estrofes que poderiam compor esse ABC. Considerando-se a concretização da leitura contextualizada, a atividade seria uma forma de incentivar a criatividade dos discentes e a significação dos aspectos temporais/diegéticos relevantes daquele que viria a ser o líder de um

movimento grevista. O exercício visa estabelecer um caminho para a democratização do fazer artístico, com fulcro na premissa freiriana da relação dinâmica existente entre a linguagem e a realidade (Freire, 2021). Cumpre ressaltar ainda, que afora a adaptação ao contexto da obra, outros ABC podem ser elaborados, tendo como mote a correlação entre o trabalho e o direito a dignidade.

Não se trata, de acordo com o que foi explorado, de um fazer literário estanque, mas de uma proposta que propicie a construção do pensamento crítico-reflexivo acerca da realidade. O viés adotado é contrastivo, pois visa estabelecer possíveis pontes de intersecção entre o ontem e o hoje, mais especificamente, avanços e retrocessos dentro dos direitos do trabalhador. Não por outro motivo, o exercício a ser realizado com a turma demanda uma construção propositiva que guarde correlação lógica com a realidade que conforma a vida daquela coletividade escolar.

A transposição da abordagem triangular para a literatura, colabora com a desconstrução da ideia de que as EPT se reduzem apenas a formação de sujeitos técnicos. Os caminhos metodológicos tracejados consubstanciam-se na construção de uma consciência de classe cujo lastro advém do pensamento crítico da realidade, ou seja, da consciência de si e do mundo. Não por outro motivo, o uso da literatura é o caminho mais profícuo, pois sem ela não há equilíbrio social, é ela que “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Candido, 2023, p. 190).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo compreender o percurso metodológico de transposição da abordagem triangular para a literatura, considerando-se a palavra enquanto instrumento artístico. A proposta fundamentou-se na interdisciplinaridade que permite um intercâmbio epistêmico hábil para fomentar a construção do conhecimento estético, crítico e artístico indispensáveis ao humano e ao técnico formado em uma EPT.

Os estudos realizados reforçaram que a cisão das disciplinas de forma estanque engessa uma miríade de possibilidades didáticas, por vezes mais profícuas que a repetição de fórmulas prontas. No caso da abordagem triangular, várias são as propostas encontradas para estimular a realização da leitura e reforçar os aspectos sociais e históricos da obra, mas o fazer é uma etapa que não encontra lastro, senão em oficinas literárias. Pensando no que propõe Ana Mae, assim como a produção da

arte é uma forma de apreensão, a produção literária pelos alunos permite aos discentes compreender a palavra enquanto instrumento de artístico.

A proposta não teve aplicabilidade prática, o que não retira sua relevância, uma vez que se apresenta enquanto um caminho possível para o letramento e aquisição de consciência de classe. Ademais, em tempos nos quais os percentuais de leitores caem vertiginosamente, pensar em meios de despertar o interesse do jovem leitor é premissa primeira para professores de todas as áreas.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. **Jubiabá**. São Paulo: Círculo do livro, 1986.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

bell hooks. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

BREDARIOLLI, Rita. **Choque e transformação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte**. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.) Abordagem triangular no ensino das artes visuais e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2024.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Todavia, 2023.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.

CRETELLA JÚNIOR, José; CINTRA, Geraldo de Uihôa. **Dicionário Latino-Português**. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

GILLEPSIE, Tim. **Why literature Matters**. The English Journal. v. 83, n. 8, p. 16-21, dez. 1994.

LEAHY - DIOS, Cyana. **Educação Literária como metáfora social**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Eduarda Maria Moreira. **O ABC de Patativa do Assaré ensinando sobre memória e tradição no nordeste flagelado**. In: SANTOS, Simone Cabral Marinho; SOUZA, Gilton Sampaio et. al. (Orgs.). SINAFFRO: I Simpósio Internacional de Ensino e Culturas Afro-brasileiras e Lusitanas. Campina Grande: Realize, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/39627>. Acesso em: 11 de fev. 2026.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2008.

READ, Herbert. **Educação pela arte**. Coimbra: Edições 70, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

THIESEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação. V. 13, n. 19. 545-598, set/dez 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/?lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2025.



Capítulo 7

MULTIMODALIDADE, INCLUSÃO E LETRAMENTO LITERÁRIO: PRÁTICAS DE LEITURA E AUTORIA INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Sarah Brito Gomes

A literatura desempenha um papel fundamental na formação humana, uma vez que possibilita aos sujeitos ampliar sua compreensão de si mesmos, do outro e do mundo que os cerca. No contexto escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o contato com textos literários favorece o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade estética, da criatividade e da capacidade crítica, constituindo-se como uma importante ferramenta para a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, garantir o acesso à literatura significa reconhecer seu caráter formativo e seu potencial para promover experiências significativas de aprendizagem.

Ao discutir a presença da literatura na escola, Candido (2011) destaca que ela deve ser compreendida como um direito humano, pois contribui para a construção da subjetividade e para o exercício da cidadania. Tal compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassem abordagens centradas exclusivamente na decodificação textual e favoreçam experiências de leitura capazes de mobilizar diferentes formas de interação, interpretação e produção de sentidos.

Nessa perspectiva, o conceito de letramento literário, desenvolvido por Cosson (2006), apresenta-se como um importante referencial para a compreensão das práticas de leitura literária no contexto escolar. Para o autor, a formação do leitor literário ocorre quando a literatura é vivenciada como prática social, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre os textos, suas experiências pessoais e os contextos socioculturais em que estão inseridos. Assim, mais do que ensinar conteúdos sobre literatura, torna-se necessário criar condições para que os alunos participem ativamente de experiências de leitura e autoria.

As transformações sociais e tecnológicas contemporâneas também têm provocado mudanças significativas nas formas de produção e circulação de sentidos, exigindo que a escola considere diferentes linguagens em seus processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a multimodalidade assume papel relevante ao reconhecer que a construção de significados ocorre por meio da articulação de diversos recursos semióticos, como imagens, sons, gestos, oralidade e linguagem escrita (KRESS, 2010). Em diálogo com essa perspectiva, Rojo (2012) argumenta que os multiletramentos demandam práticas pedagógicas capazes de integrar diferentes linguagens e valorizar a diversidade cultural presente nos espaços educativos.

Além da ampliação das formas de acesso à literatura, torna-se igualmente necessário refletir sobre a construção de práticas

pedagógicas comprometidas com a inclusão. Conforme afirma Mantoan (2003), a educação inclusiva pressupõe a reorganização das práticas escolares para garantir a participação efetiva de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e diferentes modos de aprender. No campo das linguagens, essa perspectiva implica reconhecer múltiplas formas de expressão e comunicação, compreendendo que a autoria e a produção de sentidos podem manifestar-se para além da escrita convencional.

Foi nesse contexto que se desenvolveu o projeto *A Arca de Noé Vai à Amazônia*, realizado no componente curricular Leitura, Arte e Movimento, em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de tempo integral. A proposta articulou literatura, música, oralidade e recursos audiovisuais com o objetivo de aproximar os estudantes do gênero poema e estimular a produção de textos autorais inspirados na fauna amazônica. Ao longo do processo, buscou-se construir experiências de aprendizagem que valorizassem a participação dos alunos, seus repertórios culturais e suas diferentes formas de expressão.

Diante dessas considerações, este trabalho tem como objetivo analisar de que modo práticas pedagógicas fundamentadas na multimodalidade contribuíram para o letramento literário e para a promoção da inclusão no Ensino Fundamental I, a partir das experiências desenvolvidas no projeto *A Arca de Noé Vai à Amazônia*.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e com objetivos exploratórios e descritivos, fundamentando-se em revisão bibliográfica e análise documental. A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender os processos de construção do letramento literário em contextos inclusivos, considerando as múltiplas linguagens que permeiam as práticas pedagógicas contemporâneas e suas contribuições para a formação de leitores no Ensino Fundamental I.

A pesquisa qualitativa possibilita interpretar fenômenos educacionais em sua complexidade, privilegiando a compreensão dos significados atribuídos às práticas docentes, aos recursos didáticos e às experiências de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes. Nesse sentido, mais do que quantificar dados, buscou-se analisar as contribuições da multimodalidade para o desenvolvimento da leitura

literária, da produção textual e da autoria infantil em ambientes escolares inclusivos.

Do ponto de vista dos objetivos, o estudo apresenta caráter exploratório, por investigar as relações entre multimodalidade, inclusão e letramento literário em uma perspectiva ainda em expansão nas pesquisas educacionais brasileiras, e descritivo, por apresentar e discutir estratégias pedagógicas fundamentadas na literatura especializada, evidenciando possibilidades de aplicação no cotidiano escolar.

Quanto aos procedimentos técnicos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da consulta de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva, ao letramento literário, às metodologias ativas e às práticas de leitura mediadas por diferentes linguagens. Também foram analisados documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o desenvolvimento das competências leitoras e da formação integral dos estudantes, além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e demais referenciais legais pertinentes.

O levantamento bibliográfico concentrou-se em autores reconhecidos nas áreas de alfabetização, letramento, literatura infantil e educação inclusiva, entre eles Cosson (2006), Soares (2020), Rojo (2012), Candido (2011) e Mantoan (2015), cujas contribuições possibilitaram compreender a leitura literária como prática social, cultural e formativa. A articulação desses referenciais permitiu discutir a multimodalidade não apenas como utilização de diferentes recursos tecnológicos, mas como estratégia pedagógica capaz de ampliar as possibilidades de participação, compreensão e expressão dos estudantes.

A análise dos dados ocorreu por meio da leitura crítica e interpretativa das obras selecionadas, buscando identificar convergências entre os referenciais teóricos e as práticas pedagógicas descritas na literatura. Foram considerados aspectos relacionados ao desenvolvimento do letramento literário, à mediação da leitura, à produção autoral das crianças, à utilização de recursos multimodais e às estratégias voltadas à inclusão de estudantes com diferentes necessidades educacionais. Essas categorias analíticas orientaram igualmente a interpretação da experiência pedagógica apresentada neste estudo, estabelecendo o diálogo entre os referenciais teóricos e a prática desenvolvida no contexto escolar.

Como eixo articulador da discussão, utilizou-se como objeto de análise a experiência pedagógica desenvolvida por meio do projeto *A Arca de Noé Vai à Amazônia*, realizado com estudantes dos anos iniciais do

Ensino Fundamental. Embora a pesquisa não envolva coleta direta de dados com participantes, a experiência foi examinada sob a perspectiva da análise documental e interpretativa, considerando os materiais produzidos no desenvolvimento do projeto, preservados como registros documentais da experiência, tais como registros pedagógicos, produções textuais, ilustrações, livros confeccionados pelos estudantes e demais recursos didáticos. A análise fundamentou-se nos referenciais teóricos selecionados, buscando compreender de que maneira a multimodalidade contribuiu para o desenvolvimento do letramento literário, da autoria infantil, da criatividade, da participação dos estudantes e das práticas inclusivas no contexto escolar.

Por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, sem coleta direta de dados com participantes humanos, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme previsto nas normativas vigentes para estudos dessa natureza. Ainda assim, foram respeitados os princípios éticos relacionados ao rigor científico, à fidelidade das informações consultadas e à correta citação das fontes utilizadas.

Espera-se que os procedimentos metodológicos adotados ofereçam sustentação científica às análises desenvolvidas neste estudo, contribuindo para compreender de que maneira a multimodalidade, associada às práticas de letramento literário e aos princípios da educação inclusiva, pode favorecer a formação de leitores críticos, autônomos e produtores de cultura desde os anos iniciais da Educação Básica. Desse modo, a investigação assume caráter interpretativo, privilegiando a compreensão dos processos educativos decorrentes da experiência analisada, sem a pretensão de estabelecer relações de causalidade ou generalizações estatísticas.

LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES

A literatura constitui um importante instrumento de formação humana, pois possibilita aos sujeitos experiências estéticas, reflexivas e sensíveis que contribuem para a compreensão de si mesmos, dos outros e da realidade social.

No contexto escolar, seu ensino deve ultrapassar práticas centradas exclusivamente na decodificação textual ou na análise de aspectos formais das obras, favorecendo experiências significativas de leitura capazes de promover o envolvimento dos estudantes com os textos literários.

Segundo Candido (2011), a literatura corresponde a uma necessidade universal e, por essa razão, deve ser compreendida como um direito de

todos. Para o autor, sua presença na vida dos sujeitos favorece processos de humanização, uma vez que contribui para o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da capacidade crítica. Dessa forma, o acesso à literatura não pode ser entendido como privilégio, mas como condição necessária para a formação integral dos indivíduos.

No âmbito educacional, a formação de leitores demanda práticas pedagógicas que possibilitem o contato frequente e significativo com textos literários. Bordini e Aguiar (1993) afirmam que a constituição do leitor depende das experiências proporcionadas pela escola, especialmente quando estas favorecem a construção de sentidos e o diálogo entre texto e leitor. Nessa perspectiva, a leitura deixa de ser uma atividade meramente escolarizada para assumir sua dimensão social e cultural.

É nesse contexto que se insere o conceito de letramento literário. Para Cosson (2006), o letramento literário corresponde ao processo de apropriação da literatura como linguagem e prática social, permitindo que o leitor desenvolva competências interpretativas e amplie sua compreensão do mundo. O autor destaca que a escola desempenha papel fundamental nesse processo, pois cabe a ela criar condições para que os estudantes vivenciem experiências efetivas de leitura, interpretação e produção de textos literários.

Como afirma Cosson (2006, p. 17), "o letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos". Tal compreensão evidencia que a formação do leitor literário envolve não apenas o desenvolvimento de habilidades de leitura, mas também a participação ativa dos sujeitos na produção e interpretação de significados.

Ao discutir a mediação da leitura na escola, Cosson (2015) ressalta que o ensino de literatura deve possibilitar aos alunos experiências que articulem fruição estética, reflexão crítica e participação ativa. Dessa maneira, o trabalho com textos literários pode favorecer não apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também a construção da autoria, da criatividade e da expressão pessoal dos estudantes.

MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LITERATURA

As transformações sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas têm ampliado as formas de comunicação e produção de sentidos, tornando insuficiente uma concepção de linguagem centrada exclusivamente na modalidade escrita. Na contemporaneidade, diferentes recursos semióticos atuam simultaneamente na construção

dos significados, exigindo que a escola reconheça e incorpore essa diversidade em suas práticas pedagógicas.

De acordo com Kress (2010), a multimodalidade parte do pressuposto de que os processos comunicativos são constituídos pela articulação de diferentes modos de representação, tais como imagens, sons, gestos, movimentos corporais, oralidade e linguagem verbal escrita. Para o autor, cada modo possui potencialidades específicas para a produção de sentidos, sendo necessário compreender como esses recursos se complementam nas práticas sociais contemporâneas.

No contexto educacional, a multimodalidade possibilita a ampliação das formas de acesso ao conhecimento, favorecendo experiências de aprendizagem mais significativas e participativas. Quando aplicada ao ensino de literatura, essa perspectiva permite que os estudantes interajam com os textos por meio de diferentes linguagens, ampliando suas possibilidades de compreensão, interpretação e expressão.

Em diálogo com essa concepção, Rojo (2012) destaca que os multiletramentos respondem às demandas de uma sociedade marcada pela diversidade cultural e pela multiplicidade de linguagens. Segundo a autora, as práticas pedagógicas contemporâneas devem considerar tanto a pluralidade dos sujeitos quanto a variedade de recursos utilizados na construção dos significados. Nesse sentido, trabalhar com literatura por meio da música, da oralidade, dos recursos audiovisuais e das produções artísticas amplia as oportunidades de participação dos estudantes e fortalece os processos de aprendizagem.

Assim, a multimodalidade constitui uma importante estratégia para o desenvolvimento do letramento literário, pois amplia as formas de interação com os textos e favorece a construção de experiências estéticas mais acessíveis e significativas.

INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

A construção de uma educação inclusiva exige que a escola reconheça a diversidade como característica constitutiva dos processos educativos. Nessa perspectiva, a inclusão não se limita à presença física dos estudantes nos espaços escolares, mas envolve a criação de condições efetivas para sua participação, aprendizagem e desenvolvimento.

Para Mantoan (2003), a educação inclusiva pressupõe uma transformação das práticas pedagógicas tradicionalmente baseadas na homogeneização dos sujeitos. Segundo a autora, ensinar na perspectiva inclusiva implica reconhecer as diferenças como elemento enriquecedor do

processo educativo, promovendo estratégias capazes de atender às necessidades e potencialidades de cada estudante.

No campo das linguagens, essa compreensão torna-se especialmente relevante, pois os sujeitos expressam seus conhecimentos, sentimentos e experiências por diferentes meios. Dessa forma, limitar a participação escolar exclusivamente à escrita convencional pode representar uma barreira para determinados estudantes, restringindo suas possibilidades de expressão e autoria.

Mantoan (2003, p. 34) afirma que “ensinar na perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da escola e das práticas pedagógicas”. Essa afirmação evidencia a necessidade de desenvolver estratégias que valorizem diferentes formas de comunicação e produção de sentidos, respeitando os diversos modos de aprendizagem presentes na sala de aula.

Nesse contexto, a articulação entre inclusão e multimodalidade apresenta-se como uma possibilidade de ampliação das oportunidades de participação dos estudantes. Ao reconhecer a legitimidade de diferentes formas de expressão, a escola contribui para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, capazes de promover pertencimento, equidade e reconhecimento da autoria dos sujeitos.

Dessa maneira, pensar o ensino de literatura a partir dos princípios da multimodalidade, do letramento literário e da inclusão significa defender práticas educativas que ampliem o acesso aos bens culturais, valorizem as singularidades dos estudantes e fortaleçam sua participação ativa nos processos de leitura e produção de textos.

DESENVOLVIMENTO

O projeto *A Arca de Noé Vai à Amazônia* foi desenvolvido no componente curricular Leitura, Arte e Movimento, em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de tempo integral localizada no estado do Pará. A proposta surgiu a partir da leitura da obra *A Arca de Noé*, de Vinicius de Moraes (2004), e teve como objetivo promover experiências de leitura literária que dialogassem com o contexto amazônico e com os repertórios culturais dos estudantes.

Considerando a literatura como prática social e formativa, buscou-se construir um percurso pedagógico que ampliasse as possibilidades de acesso ao texto literário por meio da utilização de diferentes linguagens. Assim, o trabalho não se restringiu à leitura do texto escrito, incorporando recursos musicais, audiovisuais e atividades de oralidade que possibilitaram aos alunos múltiplas formas de interação com a obra.

O primeiro contato com o universo literário da *Arca de Noé* ocorreu por meio da audição de canções inspiradas nos poemas de Vinicius de Moraes, permitindo que os estudantes explorassem aspectos sonoros, rítmicos e expressivos dos textos. Em seguida, foram realizadas leituras compartilhadas, rodas de conversa e momentos de apreciação de adaptações audiovisuais relacionadas à obra. Essas estratégias contribuíram para ampliar o interesse dos alunos e favorecer uma aproximação mais significativa com a linguagem poética.

Sob a perspectiva da multimodalidade, tais experiências revelam a importância da articulação entre diferentes modos de representação na construção dos significados. Conforme destaca Kress (2010), a produção de sentidos não ocorre exclusivamente por meio da linguagem escrita, mas pela integração de múltiplos recursos semióticos. Nesse sentido, a música, as imagens, a oralidade e a leitura literária atuaram de forma complementar, possibilitando diferentes caminhos de acesso ao texto e favorecendo o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas.

A utilização integrada de música, leitura oral e recursos audiovisuais não representou apenas uma diversificação metodológica, mas ampliou as possibilidades de entrada dos estudantes no universo literário. Observou-se que alunos que inicialmente demonstravam menor envolvimento passaram a participar das discussões e a estabelecer relações entre os poemas e suas próprias experiências. Esse resultado reforça a concepção de Kress (2010), segundo a qual diferentes modos semióticos potencializam a construção de sentidos ao oferecer múltiplos percursos de compreensão.

Além disso, o trabalho desenvolvido dialoga com a perspectiva dos multiletramentos defendida por Rojo (2012), ao reconhecer a diversidade de linguagens presentes no cotidiano dos alunos e incorporá-las ao processo educativo. Ao utilizar diferentes recursos expressivos, o projeto buscou tornar a experiência literária mais acessível, significativa e conectada às formas contemporâneas de produção de sentidos.

Produção poética e construção da autoria infantil

Após a etapa inicial de aproximação com a obra de Vinicius de Moraes, os estudantes foram convidados a explorar as características constitutivas do gênero poema, identificando elementos como versos, estrofes, rimas e recursos de sonoridade. O estudo desses aspectos ocorreu de maneira contextualizada, sempre articulado às leituras realizadas e às discussões promovidas em sala de aula.

Buscando estabelecer relações entre a literatura e a realidade sociocultural dos alunos, foi proposta uma adaptação da obra original, intitulada *A Arca de Noé Vai à Amazônia*. Nessa releitura, os animais presentes nos poemas de Vinicius de Moraes foram substituídos por espécies características da fauna amazônica, previamente pesquisadas pelos estudantes.

A atividade envolveu momentos de investigação, leitura de textos informativos, observação de imagens e socialização de conhecimentos sobre os animais escolhidos. A partir dessas experiências, cada aluno produziu um poema autoral inspirado em uma espécie da região amazônica, articulando informações obtidas durante as pesquisas com elementos da linguagem poética. Esse processo de pesquisa também contribuiu para ampliar os conhecimentos dos estudantes acerca da biodiversidade amazônica, favorecendo a articulação entre literatura e saberes construídos em outras áreas do conhecimento. Ao investigar características dos animais selecionados, os alunos mobilizaram habilidades de observação, interpretação e síntese de informações, que posteriormente foram ressignificadas na produção poética. Dessa forma, a atividade promoveu uma integração entre aprendizagem literária, valorização do contexto regional e construção de conhecimentos sobre o território amazônico. Além disso, possibilitou que os estudantes reconhecessem elementos de sua própria realidade como temas legítimos para a criação literária, fortalecendo vínculos entre escola, cultura e identidade local.

Esta experiência favoreceu o desenvolvimento da escrita criativa e possibilitou aos estudantes compreenderem a literatura como espaço de expressão de suas vivências, conhecimentos e imaginários. Conforme afirma Cosson (2006), o letramento literário envolve a participação ativa do sujeito na construção de sentidos, permitindo que ele não apenas interprete textos, mas também se reconheça como produtor de linguagem.

Os resultados observados evidenciaram avanços significativos na apropriação das características do gênero poema, bem como maior envolvimento dos alunos com as práticas de leitura e escrita. A possibilidade de produzir textos destinados à composição de um livro coletivo contribuiu para fortalecer o sentimento de pertencimento ao projeto e ampliar o compromisso dos estudantes com suas produções.

A produção dos poemas evidencia que a apropriação do gênero ocorreu de forma situada, pois os estudantes não reproduziram modelos previamente apresentados, mas mobilizaram conhecimentos sobre o território amazônico para construir textos autorais. Essa articulação entre

repertório cultural e criação literária sugere que a autoria foi favorecida quando a literatura dialogou com experiências significativas dos alunos, aspecto coerente com a concepção de letramento literário proposta por Cosson (2006).

Nesse contexto, a autoria infantil manifestou-se não apenas como resultado final da escrita, mas como processo construído ao longo das interações, das leituras e das experiências compartilhadas. Os alunos passaram a perceber-se como sujeitos capazes de criar, interpretar e comunicar ideias por meio da linguagem literária, ampliando sua participação nas práticas de letramento desenvolvidas na escola.

INCLUSÃO, AUTORIA E PARTICIPAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DE GABRIEL

Entre os diversos resultados observados ao longo do projeto, destaca-se a participação de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), identificado neste trabalho pelo nome fictício Gabriel. Sua experiência evidencia a importância de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e com o reconhecimento das diferentes formas de expressão presentes no ambiente escolar.

Embora ainda não dominasse plenamente a leitura e a escrita convencional, Gabriel demonstrou interesse pelas atividades desenvolvidas. Durante a etapa de produção textual, o estudante elaborou oralmente seu poema, organizando ideias, selecionando palavras e construindo sentidos a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo do projeto.

Considerando suas especificidades de aprendizagem, a mediação docente ocorreu por meio da escuta atenta de sua produção oral e da posterior transcrição do texto. Essa estratégia teve como objetivo garantir que suas ideias fossem registradas sem comprometer sua autoria, reconhecendo a oralidade como uma forma legítima de expressão e produção de conhecimento.

Mais do que viabilizar sua participação individual, essa estratégia evidencia que a autoria pode ser compreendida como produção de sentidos, independentemente do suporte utilizado para seu registro. Assim, a mediação docente deixou de ocupar uma função substitutiva para assumir um papel de acessibilidade pedagógica, preservando a autoria intelectual do estudante.

A experiência dialoga com os pressupostos da educação inclusiva defendidos por Mantoan (2003), para quem a inclusão exige a reorganização das práticas pedagógicas de modo a assegurar a participação efetiva de todos os estudantes. Segundo a autora, o desafio da escola inclusiva não consiste em adaptar o aluno ao modelo tradicional de ensino, mas em

construir condições para que diferentes sujeitos possam aprender e participar de maneira significativa.

Nesse sentido, a participação de Gabriel permitiu compreender que a autoria não se limita à escrita convencional. Ao produzir seu poema por meio da oralidade, o estudante exerceu plenamente seu papel de autor, expressando ideias, sentimentos e conhecimentos construídos durante o projeto. A transcrição realizada pela professora não substituiu sua produção, mas funcionou como estratégia de acessibilidade, possibilitando que sua voz fosse registrada e compartilhada com os demais colegas.

A experiência também provocou reflexões importantes acerca das concepções de autoria presentes no contexto escolar. Frequentemente, a produção textual é associada exclusivamente à escrita convencional, o que pode invisibilizar as contribuições de estudantes que se expressam por outros meios. No caso de Gabriel, a oralidade constituiu o principal instrumento de elaboração e comunicação de suas ideias, evidenciando que a produção de sentidos pode ocorrer por diferentes linguagens. Sob essa perspectiva, reconhecer sua produção como texto autoral significa compreender que a autoria está relacionada à criação, à intencionalidade e à expressão do pensamento, e não apenas ao registro gráfico das palavras. Essa compreensão aproxima-se dos princípios da educação inclusiva ao valorizar as potencialidades dos sujeitos e ampliar as possibilidades de participação nos processos de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, a experiência vivenciada durante o projeto permite refletir sobre a necessidade de ampliação das concepções de leitura, escrita e produção textual presentes na escola. Quando diferentes formas de linguagem são reconhecidas como meios legítimos de participação, ampliam-se também as oportunidades de aprendizagem e de construção da autoria. Nesse caso, a oralidade constituiu uma ponte entre os conhecimentos de Gabriel e sua inserção nas práticas de letramento literário, demonstrando que a inclusão pode ser efetivada por meio de estratégias simples, desde que fundamentadas no reconhecimento das potencialidades dos estudantes.

Além de favorecer sua participação, essa experiência contribuiu para que a turma reconhecesse diferentes formas de aprendizagem e expressão, fortalecendo valores relacionados ao respeito, à diversidade e à convivência.

Além dos impactos observados em sua própria trajetória de aprendizagem, a participação de Gabriel produziu efeitos significativos no grupo. Ao acompanhar seu processo de criação e reconhecer sua produção como parte integrante do livro coletivo, os demais estudantes passaram a

compreender que existem diferentes formas de aprender, comunicar ideias e participar das atividades escolares. Essa experiência contribuiu para o fortalecimento de atitudes de respeito à diversidade e para a construção de um ambiente mais acolhedor, colaborativo e inclusivo.

IMPACTOS PEDAGÓGICOS DO PROJETO NA FORMAÇÃO LEITORA E NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

As experiências desenvolvidas ao longo do projeto evidenciaram que o trabalho com a literatura, quando associado a diferentes linguagens e fundamentado em práticas inclusivas, pode produzir impactos significativos nos processos de ensino e aprendizagem. Mais do que promover o contato dos estudantes com o gênero poema, a proposta possibilitou a construção de experiências de leitura, autoria e participação que contribuíram para ampliar o envolvimento da turma com as atividades desenvolvidas.

O aumento do interesse pelas atividades literárias sugere que a multimodalidade atuou como elemento mediador da aproximação entre os estudantes e o texto poético. Em vez de funcionar apenas como recurso complementar, a combinação entre música, oralidade e leitura compartilhada ampliou as possibilidades de compreensão e participação, favorecendo processos de engajamento que dificilmente seriam alcançados apenas pela leitura silenciosa do texto escrito. Ao longo das atividades, percebeu-se maior participação nas rodas de conversa, envolvimento nas leituras compartilhadas e interesse em socializar interpretações e descobertas relacionadas aos textos trabalhados. Tal resultado reforça a compreensão de Cosson (2006) de que o letramento literário se consolida quando os alunos vivenciam experiências significativas de interação com a literatura, atribuindo sentidos pessoais às leituras realizadas.

Além do fortalecimento das práticas leitoras, o projeto favoreceu o desenvolvimento da escrita criativa e da autoria infantil. A produção dos poemas permitiu que os estudantes expressassem conhecimentos, sentimentos e percepções sobre a realidade amazônica, estabelecendo relações entre a literatura e o contexto sociocultural em que vivem. Nesse processo, a escrita deixou de ser compreendida apenas como atividade escolar e passou a assumir uma função comunicativa e autoral, possibilitando aos alunos reconhecerem-se como produtores de cultura e conhecimento.

A inserção da fauna amazônica na produção dos poemas indica que a contextualização cultural não exerceu apenas função motivacional.

Ela favoreceu a construção da autoria ao permitir que os estudantes reconhecessem seu território como espaço legítimo de produção literária, aproximando a literatura escolar das experiências concretas vividas pelos alunos.

A aproximação entre literatura e contexto amazônico também favoreceu a construção de experiências de leitura mais significativas. Ao perceberem que os temas abordados nas produções estavam relacionados aos espaços, animais e referências culturais presentes em seu cotidiano, os estudantes demonstraram maior identificação com as atividades propostas. Esse movimento reforça a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e promover relações mais próximas entre os conteúdos escolares e as experiências vividas fora da escola.

Sob a perspectiva da multimodalidade, a utilização de recursos musicais, audiovisuais e orais favoreceu a ampliação das formas de participação dos estudantes. Conforme argumenta Kress (2010), diferentes modos semióticos oferecem distintas possibilidades de construção de sentidos. Nesse sentido, a articulação entre leitura, escuta, observação e produção textual permitiu que os alunos acessassem os conteúdos por múltiplos caminhos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

Os impactos observados também se manifestaram no fortalecimento de práticas inclusivas. A participação de Gabriel e dos demais estudantes nas diferentes etapas do projeto evidenciou que a valorização de múltiplas formas de expressão amplia as oportunidades de aprendizagem e favorece a construção de ambientes mais democráticos. Como afirma Mantoan (2003), a inclusão pressupõe o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva da escola e exige a adoção de estratégias que possibilitem a participação efetiva de todos os sujeitos.

Nesse contexto, o projeto demonstrou que a articulação entre multimodalidade, letramento literário e inclusão não beneficia apenas estudantes com necessidades específicas, mas contribui para a aprendizagem de toda a turma. Ao reconhecer diferentes formas de comunicação, produção de sentidos e construção do conhecimento, a prática pedagógica torna-se mais sensível à diversidade presente no ambiente escolar e mais comprometida com a garantia do direito à aprendizagem.

Por fim, os resultados observados indicam que experiências pedagógicas que valorizam a literatura, a autoria infantil e as múltiplas linguagens podem contribuir para a formação de leitores mais participativos, críticos e criativos. Ao mesmo tempo, reforçam a

importância de práticas inclusivas que reconheçam as singularidades dos estudantes e promovam condições efetivas para sua participação nos processos educativos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência apresentada neste trabalho evidenciou o potencial das práticas pedagógicas fundamentadas na multimodalidade para a promoção do letramento literário e da inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao articular literatura, música, oralidade e recursos audiovisuais, o projeto *A Arca de Noé Vai à Amazônia* possibilitou a ampliação das formas de acesso ao texto literário, favorecendo a participação dos estudantes e a construção de experiências de aprendizagem mais significativas.

Os resultados observados demonstram que o trabalho com diferentes linguagens contribuiu para despertar o interesse dos alunos pela leitura literária, fortalecer a escrita criativa e ampliar a compreensão das características do gênero poema. Além disso, a produção de textos autorais permitiu que os estudantes assumissem um papel ativo no processo de construção do conhecimento, reconhecendo-se como leitores e autores capazes de expressar ideias, sentimentos e saberes por meio da linguagem literária.

As atividades desenvolvidas também evidenciaram a relevância da multimodalidade como estratégia pedagógica capaz de atender à diversidade presente no contexto escolar. Ao integrar diferentes formas de comunicação e expressão, o projeto ampliou as possibilidades de participação dos estudantes, respeitando seus distintos ritmos de aprendizagem e valorizando seus repertórios culturais.

Nesse sentido, a experiência de Gabriel mostrou-se particularmente significativa para a compreensão dos princípios da educação inclusiva. Sua participação por meio da oralidade e a posterior transcrição de seu poema demonstraram que a autoria não deve ser compreendida exclusivamente a partir da escrita convencional. Ao reconhecer sua produção oral como expressão legítima de conhecimento e criação, foi possível garantir sua participação efetiva nas atividades propostas, reafirmando o compromisso da escola com práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas.

A experiência também permitiu compreender que a inclusão não se concretiza apenas pela presença dos estudantes nos espaços escolares, mas pela construção de condições que possibilitem sua participação ativa nos processos de aprendizagem. Dessa forma, a

mediação docente desempenhou papel fundamental ao criar estratégias capazes de favorecer o protagonismo dos alunos e reconhecer diferentes formas de produção de sentidos.

Por fim, conclui-se que a articulação entre multimodalidade, letramento literário e inclusão constitui uma estratégia potente para a formação de leitores e escritores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao promover práticas acessíveis, participativas e culturalmente significativas, a escola amplia as oportunidades de aprendizagem e fortalece o direito de todos os estudantes à literatura, à autoria e à expressão de suas múltiplas formas de ser e aprender.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: Portal da BNCC. Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 171-193.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MORAES, Vinicius de. **A Arca de Noé**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2004.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



Capítulo 8

A CULTURA DIGITAL E A RECONFIGURAÇÃO DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Daniele do Nascimento Lourenço

As profundas transformações tecnológicas observadas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas nos modos de produção, circulação e apropriação dos conhecimentos, influenciando diretamente as práticas sociais de linguagem. Em uma sociedade caracterizada pela conectividade, pela velocidade da informação e pela convergência de mídias, os sujeitos passam a interagir com novas formas de textualidade que desafiam concepções historicamente consolidadas acerca da leitura, da escrita e da alfabetização.

Nesse contexto, a cultura digital emerge não apenas como um conjunto de recursos tecnológicos disponíveis, mas como uma configuração sociocultural capaz de reorganizar formas de comunicação, aprendizagem e construção de sentidos.

A crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano infantil tem ampliado as experiências de contato das crianças com diferentes linguagens, suportes textuais e práticas comunicativas. Antes mesmo do ingresso na escolarização formal, muitas crianças já interagem com dispositivos móveis, jogos digitais, aplicativos educativos, vídeos, plataformas de compartilhamento e ambientes virtuais que articulam elementos verbais, visuais, sonoros e interativos.

Essas experiências ampliam os modos de aproximação com a linguagem escrita e suscitam importantes reflexões acerca das implicações da cultura digital para os processos de alfabetização.

Tradicionalmente, a alfabetização foi compreendida como o processo de apropriação do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Embora essa dimensão continue sendo fundamental, as transformações culturais decorrentes da digitalização das práticas sociais evidenciam a necessidade de ampliar tal compreensão.

A leitura e a escrita passam a ocorrer em contextos comunicativos complexos, caracterizados pela multimodalidade, pela hipertextualidade e pela interatividade, exigindo dos sujeitos competências que extrapolam a simples decodificação de símbolos gráficos.

Nessa perspectiva, os estudos contemporâneos sobre alfabetização têm buscado compreender de que maneira as novas formas de textualidade influenciam os processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

As discussões sobre letramento, multiletramentos e cultura digital contribuem para ampliar a compreensão dos fenômenos envolvidos na formação do sujeito leitor e escritor, reconhecendo que as práticas de linguagem são historicamente situadas e culturalmente construídas.

O presente capítulo fundamenta-se nas contribuições de Roger Chartier (2002, 2007), Emilia Ferreiro (2013), Magda Soares (2017; 2020), Pierre Lévy (1999), Roxane Rojo e Moura (2012), Henry Jenkins (2009), Angela Kleiman (1995) e Isabel Cristina Alves da Silva Frade et al. (2018). A articulação desses referenciais não busca apenas reunir diferentes perspectivas teóricas, mas construir uma interpretação integrada acerca das reconfigurações da alfabetização diante das transformações produzidas pela cultura digital.

Diante desse contexto, o objetivo deste capítulo consiste em analisar, sob uma perspectiva teórica, as reconfigurações produzidas pela cultura digital nos processos contemporâneos de alfabetização, com ênfase nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas em ambientes digitais.

Busca-se compreender de que maneira a emergência de novas formas de textualidade influencia a construção de sentidos, a experiência leitora e os modos de inserção das crianças na cultura escrita.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise teórico-conceitual.

Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, permitindo ao pesquisador ampliar e aprofundar o conhecimento acerca de determinado objeto de estudo.

Nessa mesma perspectiva, Lakatos e Marconi (2021) afirmam que a pesquisa bibliográfica possibilita reunir, analisar e interpretar a produção científica existente sobre um fenômeno, favorecendo a construção de análises críticas e sistematizadas.

Assim, a opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender as reconfigurações produzidas pela cultura digital nos processos contemporâneos de alfabetização, considerando as contribuições de diferentes referenciais teóricos para a análise das práticas de leitura e escrita em ambientes digitais.

O corpus teórico foi constituído por obras de referência nos campos da Alfabetização, dos Letramentos, da Linguística Aplicada e dos Estudos da Cultura Digital. Para a seleção dos materiais foram considerados critérios de relevância científica, reconhecimento acadêmico e aderência ao objeto investigado. O levantamento bibliográfico contemplou produções indexadas em bases de dados como Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico, além de livros e capítulos amplamente reconhecidos na área da Educação.

A interpretação dos dados bibliográficos foi orientada pelos pressupostos da análise interpretativa, buscando identificar aproximações, recorrências, complementaridades e tensões entre os referenciais selecionados. Os eixos de análise foram organizados em torno de quatro dimensões centrais: cultura digital; alfabetização e letramento; multiletramentos e multimodalidade; e infância digital.

Fundamentam esta investigação as contribuições de Roger Chartier, Emilia Ferreiro, Magda Soares, Pierre Lévy, Henry Jenkins, Roxane Rojo, Angela Kleiman e Isabel Cristina Alves da Silva Frade, autores cujas produções possibilitam compreender as transformações das práticas de leitura e escrita em contextos marcados pela presença das tecnologias digitais.

Por tratar-se de um estudo teórico, os dados analisados correspondem às produções científicas selecionadas para compor o corpus da pesquisa. O objetivo não consiste em descrever experiências pedagógicas específicas, mas em construir uma reflexão crítica acerca das reconfigurações produzidas pela cultura digital nos processos contemporâneos de alfabetização.

CULTURA DIGITAL E RECONFIGURAÇÕES DA ALFABETIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

As transformações produzidas pela cultura digital têm redefinido os modos de produção, circulação e apropriação da linguagem, exigindo novas formas de compreender os processos de alfabetização na sociedade contemporânea. Nesse cenário, a alfabetização deixa de ser concebida exclusivamente como aprendizagem do sistema alfabético e passa a ser analisada em estreita relação com as práticas sociais de leitura e escrita, fortemente influenciadas pelas tecnologias digitais.

Compreender esse fenômeno implica articular diferentes referenciais teóricos que, embora provenientes de campos distintos, convergem ao reconhecer que as mudanças tecnológicas produzem profundas reconfigurações culturais e educacionais.

Cultura digital e transformações das práticas de linguagem

A cultura digital representa uma transformação estrutural das formas de comunicação e interação social, ultrapassando a simples incorporação de dispositivos tecnológicos ao cotidiano. Nessa perspectiva, Lévy (1999) compreende a cibercultura como um novo espaço de produção do conhecimento, fundamentado na inteligência coletiva e nas redes

colaborativas que potencializam a circulação das informações. Essa compreensão aproxima-se das análises de Jenkins (2009), para quem a cultura da convergência modifica profundamente as relações entre produção e consumo de conteúdos, permitindo que os sujeitos assumam papéis ativos na construção, circulação e ressignificação dos discursos.

O diálogo entre esses autores evidencia que os ambientes digitais constituem espaços dinâmicos de interação, nos quais a linguagem é continuamente produzida, compartilhada e reconstruída. Essa interpretação amplia as reflexões de Chartier (2002), que demonstra como cada transformação

nos suportes da escrita altera não apenas a materialidade do texto, mas também as práticas de leitura e os modos de apropriação do conhecimento. Ao afirmar que "a revolução do texto eletrônico é, ao mesmo tempo, uma revolução da técnica de produção dos textos, do suporte do escrito e das práticas de leitura" (CHARTIER, 2002, p. 24), o autor evidencia que as mudanças tecnológicas repercutem diretamente sobre a constituição da cultura escrita.

Desse modo, as contribuições de Lévy, Jenkins e Chartier convergem para a compreensão de que a cultura digital reorganiza os processos comunicativos ao instaurar novas formas de interação entre sujeitos, textos e conhecimentos. A leitura deixa de ocorrer exclusivamente em suportes lineares e passa a desenvolver-se em ambientes hipertextuais e multimodais, exigindo competências relacionadas à navegação, à seleção de informações e à produção de sentidos em redes digitais.

A aproximação entre as perspectivas de Lévy, Jenkins e Chartier permite compreender que a cultura digital promove uma mudança paradigmática nas práticas de linguagem. As transformações observadas não se restringem à substituição de suportes impressos por dispositivos eletrônicos, mas envolvem uma reorganização das formas de produzir, acessar, compartilhar e ressignificar informações.

Nesse sentido, a leitura e a escrita deixam de constituir práticas essencialmente lineares e individuais para se desenvolverem em ecossistemas comunicativos caracterizados pela conectividade, pela colaboração e pela circulação permanente de múltiplas linguagens. Assim, a cultura digital redefine as condições socioculturais nas quais a alfabetização se realiza, tornando indispensável uma compreensão que considere as novas formas de interação entre sujeitos, textos e tecnologias.

Alfabetização, letramento e cultura escrita em ambientes digitais

Se a cultura digital modifica as formas de circulação da linguagem, torna-se igualmente necessário compreender como essas transformações repercutem sobre a própria concepção de alfabetização. Nesse sentido, Soares (2017) propõe distinguir alfabetização e letramento como processos específicos, porém inseparáveis. Enquanto a alfabetização corresponde à apropriação do sistema alfabético, o letramento refere-se à inserção dos sujeitos nas práticas sociais que conferem sentido ao uso da leitura e da escrita.

Essa compreensão dialoga diretamente com Kleiman (1995), ao defender que o letramento constitui uma prática social historicamente situada, construída nas relações estabelecidas entre sujeitos, textos e contextos culturais. Sob esse enfoque, aprender a ler e escrever significa participar de eventos sociais mediados pela escrita, cuja configuração se modifica à medida que novas tecnologias passam a integrar a vida cotidiana.

As contribuições de Ferreiro (2013) ampliam essa discussão ao deslocarem o foco da aprendizagem da escrita para os processos cognitivos desenvolvidos pela criança. Ao demonstrar que o aprendiz formula hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita desde muito cedo, a autora evidencia que a alfabetização não decorre da simples memorização de letras e sons, mas de um processo ativo de construção conceitual. Quando essas experiências ocorrem em ambientes digitais, as hipóteses infantis passam a ser elaboradas em interação com diferentes linguagens, suportes e formas de representação.

O diálogo entre Soares, Kleiman e Ferreiro evidencia que a alfabetização não pode ser reduzida à aprendizagem do sistema alfabético, pois envolve processos de construção cognitiva articulados às práticas sociais de uso da escrita. Quando essa compreensão é situada no contexto da cultura digital, amplia-se o entendimento de que aprender a ler e escrever significa inserir-se em uma cultura escrita continuamente transformada por novas formas de comunicação e produção de sentidos.

Dessa forma, os ambientes digitais não alteram os fundamentos da alfabetização, mas reconfiguram os contextos em que ela ocorre, exigindo dos sujeitos competências compatíveis com as práticas de linguagem próprias da contemporaneidade.

Multiletramentos, multimodalidade e novas textualidades

As mudanças anteriormente discutidas tornam-se ainda mais evidentes quando se observam as novas formas de textualidade produzidas pela cultura digital. A presença de imagens, vídeos, sons, animações e hiperlinks modifica significativamente os processos de produção e interpretação dos textos, exigindo uma ampliação das concepções tradicionais de leitura e escrita.

É nesse contexto que Rojo e Moura (2012) defendem a perspectiva dos multiletramentos, compreendendo que a diversidade cultural e semiótica característica da contemporaneidade exige práticas educativas capazes de contemplar diferentes linguagens e modos de significação. Essa proposta encontra respaldo nas reflexões de Santaella (2007), ao demonstrar que as tecnologias digitais favorecem experiências de leitura marcadas pela mobilidade, pela simultaneidade e pela integração de múltiplos sistemas semióticos.

Essa compreensão é aprofundada por Coscarelli e Ribeiro (2011), que ressaltam que o letramento digital envolve competências relacionadas não apenas ao uso das tecnologias, mas também à leitura crítica, à navegação em ambientes digitais e à produção de textos multimodais. Em perspectiva semelhante, Buzato (2006) argumenta que os letramentos digitais constituem práticas sociais situadas, produzidas nas relações entre sujeitos, tecnologias e contextos culturais.

As pesquisas desenvolvidas por Frade et al. (2018) dialogam diretamente com essas abordagens ao evidenciar que as tecnologias digitais podem favorecer a alfabetização quando integradas a propostas pedagógicas fundamentadas na reflexão sobre a linguagem e na construção de práticas significativas de leitura e escrita. Para as autoras, jogos, aplicativos e atividades digitais não substituem os processos tradicionais de alfabetização, mas ampliam as possibilidades de interação das crianças com a cultura escrita.

Desse modo, as contribuições desses autores convergem ao demonstrar que a multimodalidade constitui uma característica estruturante das práticas comunicativas contemporâneas.

A convergência entre as contribuições de Rojo e Moura, Santaella, Coscarelli e Ribeiro, Buzato e Frade et al. permite compreender que a multimodalidade constitui um elemento estruturante das práticas comunicativas contemporâneas e não apenas um recurso complementar dos ambientes digitais. A coexistência de diferentes linguagens amplia as possibilidades de construção de sentidos e

modifica os modos pelos quais crianças e adultos interagem com a cultura escrita.

Sob essa perspectiva, a alfabetização passa a exigir a articulação entre competências linguísticas, semióticas e digitais, reafirmando seu caráter dinâmico e historicamente situado diante das transformações culturais em curso.

Reconfigurações da leitura e da escrita na infância digital

A articulação dos referenciais discutidos permite compreender que a cultura digital promove uma reconfiguração profunda dos processos de alfabetização. Não se trata apenas da incorporação de tecnologias às práticas escolares, mas da emergência de novos modos de interação com a linguagem, capazes de modificar as experiências de leitura, escrita e produção de sentidos desde a infância.

Ao aproximar as contribuições de Chartier (2002), Soares (2017), Ferreiro (2013), Lévy (1999), Jenkins (2009), Rojo e Moura (2012), Kleiman (1995), Santaella (2007), Coscarelli e Ribeiro (2011), Buzato (2006) e Frade et al. (2018), observa-se uma compreensão compartilhada de que a alfabetização constitui um fenômeno histórico, cultural e socialmente situado. Cada autor enfatiza dimensões específicas desse processo, mas todos convergem ao reconhecer que as práticas de leitura e escrita são continuamente transformadas pelas mudanças culturais e tecnológicas.

Nesse cenário, a infância passa a constituir-se em ambientes comunicativos marcados pela coexistência de múltiplas linguagens e suportes textuais. As crianças interagem, desde muito cedo, com interfaces digitais que combinam recursos verbais, visuais, sonoros e interativos, produzindo experiências de aprendizagem significativamente distintas daquelas predominantes na cultura impressa.

Assim, a alfabetização deixa de ser compreendida apenas como domínio do código escrito e passa a ser concebida como inserção em ecossistemas comunicativos complexos, nos quais diferentes formas de linguagem coexistem e se articulam.

A interlocução entre os referenciais mobilizados neste capítulo permite afirmar que a cultura digital não constitui um elemento periférico aos processos de alfabetização, mas uma dimensão constitutiva das experiências contemporâneas de leitura e escrita. Ao transformar os modos de circulação dos textos, ampliar as possibilidades de interação e integrar diferentes linguagens em um mesmo ambiente comunicativo, os contextos digitais redefinem as formas pelas quais as crianças constroem

conhecimentos sobre a linguagem escrita e atribuem significado às práticas de leitura.

Nessa direção, a principal contribuição desta análise consiste em compreender a alfabetização como um processo historicamente situado, cuja configuração acompanha as transformações culturais da sociedade. Mais do que incorporar tecnologias ao cotidiano escolar, trata-se de reconhecer que a emergência de novos modos de ler, escrever e produzir sentidos demanda referenciais teóricos capazes de interpretar a complexidade das práticas de linguagem na contemporaneidade. Essa compreensão amplia o debate sobre a alfabetização ao evidenciar que seus desafios atuais decorrem menos da presença das tecnologias em si e mais das novas formas de participação cultural que elas possibilitam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação desses referenciais busca construir uma interpretação integrada das transformações produzidas pela cultura digital, compreendendo a alfabetização como prática social historicamente situada e continuamente reconfigurada pelas mudanças culturais e tecnológicas. A análise realizada permitiu compreender que as transformações tecnológicas observadas nas últimas décadas têm produzido mudanças significativas nas formas de interação dos sujeitos com a linguagem escrita, ampliando os contextos de aprendizagem e os modos de construção de sentidos.

Os resultados da investigação evidenciam que a cultura digital não pode ser compreendida apenas como um conjunto de recursos tecnológicos incorporados ao cotidiano social. Trata-se de uma configuração cultural que influencia práticas comunicativas, formas de participação social e experiências de leitura e escrita.

Nesse contexto, a alfabetização passa a ocorrer em ambientes caracterizados pela multimodalidade, pela hipertextualidade e pela interatividade, exigindo uma compreensão ampliada dos processos envolvidos na inserção dos sujeitos na cultura escrita.

O estudo também permitiu identificar que as discussões sobre letramento, multiletramentos e cultura digital contribuem para ampliar a compreensão da alfabetização como fenômeno social, cultural e histórico. As práticas de leitura e escrita desenvolvidas na contemporaneidade demandam competências relacionadas à interpretação crítica, à navegação em ambientes digitais e à articulação de diferentes linguagens na produção dos significados.

Como contribuição teórica, a pesquisa reforça a necessidade de compreender a cultura digital como dimensão constitutiva das experiências contemporâneas de alfabetização, reconhecendo que as transformações tecnológicas influenciam os modos pelos quais crianças e jovens se relacionam com a linguagem escrita. Ao mesmo tempo, evidencia a importância de ampliar os referenciais analíticos utilizados nos estudos sobre alfabetização, de modo a contemplar as especificidades dos contextos comunicativos atuais.

Por fim, sugere-se que futuras investigações desenvolvam estudos empíricos voltados à análise das interações de crianças em processo de alfabetização com diferentes gêneros digitais, contribuindo para aprofundar a compreensão das relações entre cultura digital, aprendizagem da escrita e formação de leitores e escritores na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; GLÓRIA, Julianna Silva; BICALHO, Delaine Cafiero; ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; GARCIA, Fátima Cafiero. **Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Novos letramentos: participação, aprendizagem e mudança social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.



Capítulo 9

LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM CRIATIVA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NO 5º ANO – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Indianara Aparecida Cavalcante Lourenço

Pensar em conteúdos escolares envolve refletir sobre possibilidades pedagógicas que coloquem os estudantes no centro da aprendizagem. Nesse sentido, a escola onde atuo, em Ribeirão das Neves/MG, integra o Programa Escolas Criativas (parceria com a sociedade civil, o Instituto Escolas Criativas e a Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa), adotado como política educacional do município desde 2021. A adoção sistêmica da aprendizagem criativa visa incentivar os professores a desenvolver práticas concretas, interativas e significativas para que os estudantes, após dois anos afastados devido à COVID-19, vivenciem experiências práticas e tornem-se protagonistas da própria aprendizagem.

Desde a implantação, diversas ações ocorrem nos diferentes segmentos e componentes curriculares. Em 2024, a escola participou de um estudo experimental de formação em serviço para apresentar e aplicar uma sequência didática. Na concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática é um caminho metodológico que organiza o ensino de forma intencional e planejada, por meio de um conjunto articulado de atividades voltadas à aprendizagem de um gênero discursivo ou conteúdo específico, favorecendo a progressão e a autonomia dos estudantes. Essa formação, destinada a professores dos 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, ocorreu em agosto na Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Foram abordados dois eixos centrais: os princípios da Aprendizagem Criativa, propostos por Resnick (2020), e os direcionamentos para as ações pedagógicas a serem implementadas nas salas de aula entre setembro e novembro do mesmo ano.

No ciclo de consolidação do município (3º ao 5º ano), o 4º e o 5º organizam-se por áreas do conhecimento. Leciono Língua Portuguesa nessa estrutura desde 2022 e, para a sequência didática, elegemos o tema “Alimentação saudável” por sua proximidade com a realidade dos alunos, articulação com Ciências e Educação Física, e a possibilidade de discussões sobre saúde, bem-estar e cidadania.

No campo da Língua Portuguesa, as atividades culminaram na elaboração de um cardápio saudável e na construção de um infográfico na plataforma Canva, referenciado no livro *Hora do lanche*, de Andrea Curtis (2015). A proposta inseriu leitura e escrita como práticas sociais, aproximando o fazer escolar de situações reais de comunicação.

A partir dessa experiência, emergiu a problemática: como a abordagem da Aprendizagem Criativa, aplicada via sequência didática sobre alimentação saudável, pode favorecer o protagonismo e a autoria

dos estudantes nas práticas de leitura e escrita no 5º ano do Ensino Fundamental?

Este texto objetiva apresentar e analisar uma sequência didática fundamentada na Aprendizagem Criativa, focando na promoção da autoria e do engajamento estudantil na leitura e escrita. A fundamentação teórica recorre a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para sequências didáticas; aos princípios de Resnick (2020) para Aprendizagem Criativa; à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018); e a Soares (2004) para leitura e escrita como práticas sociais.

O texto organiza-se em quatro partes: o arcabouço teórico; a natureza do trabalho; a análise das propostas realizadas à luz do referencial adotado; e as considerações finais, com reflexões e possibilidades para pesquisas futuras.

REFERENCIAL TEÓRICO

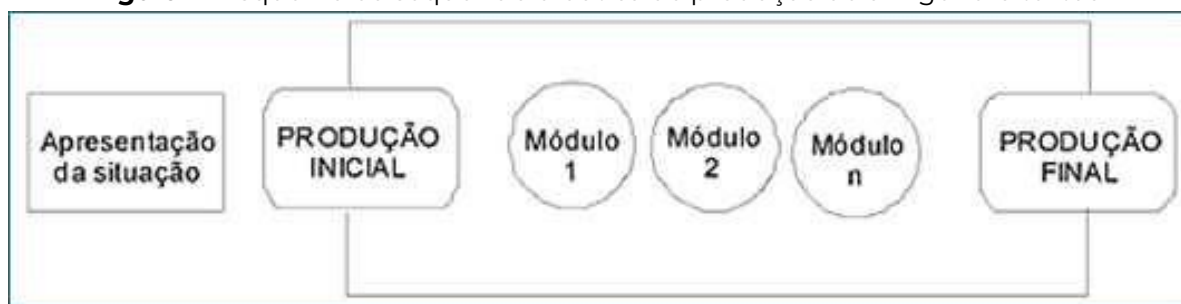
A organização pedagógica requer o planejamento intencional do tempo, dos recursos didáticos e do espaço de desenvolvimento das atividades. Essa sistematização é fundamental para garantir os objetivos de aprendizagem, especialmente ao adotar propostas estruturadas como a sequência didática.

Diante disso, Lerner (2002) esclarece que a sequência didática, como modalidade de ensino, possibilita organizar situações em que a diversidade de estratégias é contemplada. Trata-se de uma modalidade organizativa constituída por atividades integradas, progressivas e planejadas intencionalmente em torno de um tema e período específicos. Por isso, a sequência didática atua como instrumento essencial de planejamento.

Essa integração e progressão favorecem a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, aproximando-se da interdisciplinaridade. Segundo Fazenda (2002), a interdisciplinaridade consiste na busca pela inter-relação entre o que se vive e o que se estuda, permitindo ao estudante interpretar diferentes experiências. Nessa perspectiva, não se elimina o trabalho específico de cada disciplina, mas promovem-se relações entre elas por meio de propostas que favorecem a convergência de saberes.

Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) contribuem para a sistematização dessa proposta ao apresentarem um esquema que organiza as etapas da sequência didática voltada à produção textual. Essa estrutura, representada na Figura 1, orienta o desenvolvimento progressivo das atividades e explicita a função de cada momento no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 1 - Esquema da sequência didática de produção de um gênero textual



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82)

A partir dessa organização, cada etapa cumpre uma função específica no processo de ensino-aprendizagem.

A *apresentação da situação* constitui o primeiro momento da sequência didática. Seu objetivo é inserir os estudantes na temática, oferecendo informações capazes de despertar interesse e motivação para as atividades subsequentes.

O segundo elemento é a *produção inicial*, referente aos conhecimentos prévios dos estudantes, que funciona como uma avaliação diagnóstica. Esse momento possibilita ajustar as atividades previstas, favorecendo o alcance dos objetivos de aprendizagem.

Os *módulos* correspondem às atividades propriamente ditas, planejadas e adaptadas a partir da produção inicial. Não há um número fixo de tarefas, pois sua quantidade é definida no decorrer da sequência, com base em análises processuais. Essas atividades organizam-se de forma progressiva e não se restringem a uma única aula.

A *produção final* encerra a sequência didática, momento em que os estudantes mobilizam os conhecimentos construídos nas etapas anteriores. Esse momento também pode assumir a função de avaliação somativa.

A estrutura proposta pelos autores evidencia que o foco da sequência didática ultrapassa o simples encadeamento de atividades. Ela assume um caráter integrador que supera o isolamento do conhecimento e promove uma aprendizagem contextualizada. Esse conjunto articulado de aulas, orientado por um objetivo comum, favorece a progressão de habilidades e configura a sequência didática como instrumento pedagógico eficaz para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse contexto, iniciativas de formação docente apoiam professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na construção de práticas significativas. Destaca-se o Pacto Mineiro pela Alfabetização, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com estados e municípios e

realizado entre fevereiro e maio do ano vigente. A iniciativa orienta o ensino por sequências didáticas que integram Língua Portuguesa e Matemática.

No campo acadêmico, a pesquisa de Lourenço (2025) demonstra empiricamente os prejuízos de se trabalhar a linguagem escrita em aulas isoladas. Essa organização limita o repertório estudantil e dificulta a produção de textos eficientes. Diante desses desafios da escrita na alfabetização (1º ao 3º ano), foi elaborado, como produto educacional, um e-book com uma sequência didática sobre o gênero bilhete e uma curadoria de materiais para auxiliar a tarefa docente.

Evidenciada a relevância da sequência didática na organização pedagógica, cabe apresentar os princípios que orientam sua implementação, incluindo os fundamentos da Aprendizagem Criativa.

PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM CRIATIVA

A Aprendizagem Criativa é uma abordagem idealizada por Resnick (2020) que valoriza a experimentação, a colaboração e a construção de sentido nas práticas pedagógicas, conectando o ensino à realidade dos estudantes. Mitchel Resnick, pesquisador do grupo *Lifelong Kindergarten*, dedica-se ao desenvolvimento de projetos voltados a essa abordagem em escolas, lares e comunidades. Suas ideias constam na obra *Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*, publicada em 2020.

Segundo Resnick (2020), a Aprendizagem Criativa pauta-se em correntes educacionais como o construcionismo de Seymour Papert, fundamentado no construtivismo de Jean Piaget. O mesmo autor destaca que a teoria construcionista converge com as premissas construtivistas ao valorizar a capacidade infantil de estruturar as próprias ferramentas cognitivas. Sob essa ótica, o conhecimento e as visões de mundo são elaborados e reconstruídos continuamente pelas experiências pessoais, gerando entendimentos profundos sobre o sujeito e o ambiente.

O conhecimento, portanto, é construído e reconstruído pelos indivíduos por meio de suas vivências, o que posiciona a criatividade como elemento central da abordagem. Para Resnick (2020), existem equívocos em torno desse conceito, cujo desenvolvimento é favorecido por três situações articuladas na Espiral da Aprendizagem Criativa (Figura 2): (i) a exploração curiosa; (ii) a experimentação lúdica; e (iii) a investigação sistemática.

Figura 2 - Espiral da Aprendizagem Criativa



Fonte: Resnick (2020, p. 11).

A partir desse modelo, o autor evidencia que a criatividade não se configura como imprevisto, mas como um processo estruturado que favorece o protagonismo dos estudantes. Nesse movimento, os sujeitos transitam entre diferentes ações, aprofundando sua aprendizagem. Para que esse ciclo se concretize na prática, Resnick (2020) destaca a necessidade de propor estratégias que auxiliem as crianças a imaginar o que desejam fazer, a criar projetos por meio da exploração lúdica de ferramentas e materiais, a compartilhar ideias e criações com outras pessoas e a refletir sobre suas próprias experiências.

Uma estratégia que favorece esse contexto consiste em propor atividades que possibilitem o desenvolvimento dos 4 P's: 1) Projetos: construção de algo significativo a partir de uma ideia; 2) Paixão: engajamento e interesse dos envolvidos; 3) Pares: interação social que enriquece os projetos; e 4) Pensar brincando: apoiado na exploração e experimentação livre.

Esses elementos integram um processo de criação que envolve intencionalidade, aprendizagem significativa e protagonismo individual e coletivo, culminando em um espírito investigativo marcado pela criatividade. Isso significa que, ao completar cada ciclo da Espiral da Aprendizagem Criativa, os estudantes ampliam suas habilidades de compreender, acompanhar e reconhecer o próprio processo de aprendizagem em relação ao objeto pesquisado (Instituto Catalisador, 2021).

Esse conjunto de princípios viabiliza um modelo educacional em que o professor assume o papel de mediador, e os estudantes imaginam,

criam, brincam, compartilham e refletem, tornando-se agentes ativos na aprendizagem. Nesse contexto, este relato de experiência situa-se na proposição de atividades que favorecem o protagonismo estudantil em situações significativas, pois consideram a leitura e a escrita como instrumentos de comunicação inseridos em práticas sociais.

LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS

Para Vigotski (2010), uma das funções da linguagem é a comunicação oral ou escrita. O foco deste trabalho recai sobre a escrita que, por constituir-se como objeto cultural, demanda ensino explícito, intencional e sistemático. Entretanto, para sua efetivação eficiente, não basta a apropriação do sistema de escrita alfabético. Nesse sentido, Soares (2004) destaca que a escrita não se reduz a regras, mas configura-se como prática social situada em contextos de uso. Além de decodificar unidades linguísticas, é fundamental utilizá-las em situações reais de comunicação.

Nessa perspectiva, a escrita deve relacionar-se a finalidades concretas. A escola tem a função determinante de oferecer possibilidades em que as produções textuais apresentem uma função clara. Na BNCC (Brasil, 2018), a produção de texto é um dos eixos do componente de Língua Portuguesa e compreende “[...] as práticas de produção de texto verbais, verbo-nominais e multimodais de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto.” (Brasil, 2018, p. 64).

A escrita pressupõe um propósito comunicativo específico, que envolve definir como se escreve, para quem e com qual finalidade. Torna-se indispensável a construção de repertório, favorecida pelo contato com diferentes gêneros textuais e pela leitura. Na concepção de Marcuschi (1996, p. 22-23), os gêneros textuais “são textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.”

Nessa direção, Kleiman (2005, p. 34) acrescenta que “[...] ensinar por meio dos usos dos gêneros textuais significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais que envolvem a cultura escrita”. Essa perspectiva reforça a importância de organizar situações didáticas em que os estudantes utilizem a escrita em contextos significativos, com finalidades reais.

A leitura constitui-se como matéria-prima do processo, atuando como instrumento de investigação e ampliação de conhecimentos. Por meio dela, os estudantes acessam informações que subsidiam a produção escrita e favorecem reflexões sobre diferentes contextos culturais e sociais.

Desse modo, o trabalho com leitura e escrita como práticas sociais requer propostas didáticas que integrem diferentes finalidades comunicativas e contextos reais de uso. Tais pressupostos fundamentam a organização do percurso metodológico adotado nesta pesquisa.

METODOLOGIA

Considerando os pressupostos teóricos, este tópico descreve o percurso metodológico do estudo realizado em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Ribeirão das Neves, composta por 30 estudantes. A proposta ocorreu ao longo de 18 aulas, entre setembro e novembro, e estruturou-se em uma sequência didática sobre alimentação saudável, organizada de forma progressiva com vistas à produção final. Na seção de resultados e análises, apresentam-se cinco atividades consideradas mais representativas do processo.

Pautado na abordagem qualitativa, no âmbito da pesquisa participativa, o estudo buscou compreender como a Aprendizagem Criativa pode favorecer o protagonismo estudantil nas práticas de leitura e escrita. Segundo Chizzotti (2008, p. 28), a abordagem qualitativa “[...] implica em uma partilha densa de pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa [...]”. Assim, buscou-se a imersão no contexto dos sujeitos, considerando as interações escolares e os significados construídos coletivamente.

O acompanhamento ocorreu por meio da observação participante, já que a professora atuou simultaneamente como pesquisadora. Os registros foram realizados por fotografias das atividades e anotações no caderno de planejamento, posteriormente utilizadas na análise dos dados.

A pesquisa participativa foi escolhida porque, conforme Vigotski (2010, p. 303), “[...] o processo pedagógico é a vida social ativa, é a troca de vivências combativas [...]”. Por meio das interações e mediações, organizam-se condições para a construção do conhecimento e para a participação ativa dos estudantes, em consonância com os princípios da Aprendizagem Criativa, que valorizam colaboração e autoria discente.

Para Gil (2008), a pesquisa participativa rompe com a dicotomia entre pesquisador e pesquisado, priorizando a consciência crítica e a emancipação

social. Nessa perspectiva, os estudantes assumiram papel ativo na construção das aprendizagens. Entre suas características destacam-se o compromisso social, a participação em todas as etapas da pesquisa e a articulação entre educação e ação.

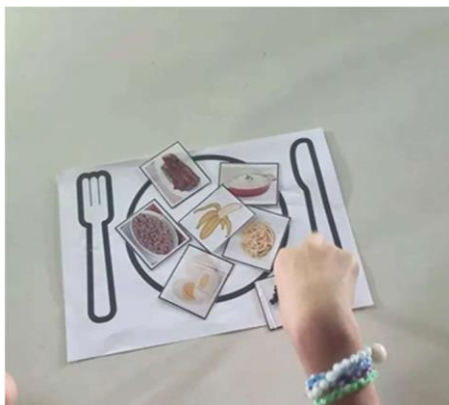
Desse modo, a pesquisa participativa caracteriza-se pela atuação conjunta entre pesquisador e participantes, pela colaboração na construção do conhecimento e pela busca de transformação da prática educativa. Esses aspectos articulam-se ao percurso desenvolvido no estudo, marcado pela aplicação da sequência didática, pela observação das ações pedagógicas e pela reflexão sobre o protagonismo estudantil nas práticas de leitura e escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico, apresenta-se, por meio do Quadro 1, organizado em três colunas (Etapas da sequência didática, Título da atividade e Registro fotográfico), o conjunto de cinco atividades desenvolvidas em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Na sequência, realiza-se a descrição de cada uma delas e a análise discursiva à luz dos pressupostos teóricos adotados, dividida em três subtítulos: (i) a sequência didática como instrumento integrador da aprendizagem; (ii) a Aprendizagem Criativa e o protagonismo dos estudantes e (iii) leitura e escrita como práticas sociais no contexto da sequência didática.

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas em sala de aula

Etapas da sequência didática	Título da atividade	Registro fotográfico
<i>Apresentação inicial</i>	Leitura do livro <i>Hora do lanche – o que as crianças comem nas escolas em diferentes países</i>	

Produção inicial	Plano individual - almoço	<table> <tr> <th colspan="6">PLANO ALIMENTAR INDIVIDUAL - ALMOÇO</th> </tr> <tr> <th>Segunda</th> <th>Terça</th> <th>Quarta</th> <th>Quinta</th> <th>Sexta</th> <th>Final de semana</th> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	PLANO ALIMENTAR INDIVIDUAL - ALMOÇO						Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Final de semana						
PLANO ALIMENTAR INDIVIDUAL - ALMOÇO																				
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Final de semana															
Módulo I	Pirâmide alimentar - livro de Ciências																			
Módulo II	Filme na biblioteca – prato saudável																			
Produção final	Cardápio alimentar - Canva																			

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2026)

A atividade 1 – Leitura do livro *Hora do Lanche* –, inserida na **apresentação inicial**, teve função motivadora, diagnóstica e de ampliação de repertório sobre alimentação saudável, ao retratar o lanche escolar em diferentes países. Organizados, por sorteio, em cinco grupos de cinco integrantes, os estudantes leram e apresentaram à turma as informações da obra por meio de cartazes.

A atividade 2 – Plano alimentar individual – almoço – constituiu a **primeira produção**. Os estudantes preencheram um quadro sobre a própria alimentação no almoço durante sete dias. Posteriormente, socializaram os registros com os colegas e arquivaram o material nos cadernos para reflexão e futura reestruturação em prol de refeições mais nutritivas.

O **módulo I**, intitulado Pirâmide alimentar, abordou os grupos alimentares. Com base no livro didático de Ciências, realizou-se uma leitura compartilhada orientada por oito questões sobre alimentação saudável, classificação dos alimentos, funções nutricionais, importância da variedade e riscos do consumo excessivo de doces e frituras. Em seguida, os grupos debateram o tema e confeccionaram uma pirâmide alimentar com recortes de revistas, a fim de compreender a divisão dos alimentos e sua inserção na rotina alimentar.

A atividade Filme na biblioteca – prato saudável – correspondeu ao **módulo II**. Inicialmente, exibiu-se um filme temático e, em seguida, uma nutricionista dialogou com os estudantes sobre equilíbrio alimentar. Depois, as equipes selecionaram imagens que atendessem aos critérios estabelecidos: variedade de grupos alimentares, presença de alimentos energéticos e construtores e restrição de frituras e doces.

Como **produção final**, os grupos elaboraram o protótipo de um cardápio para o almoço. Os cinco projetos foram enviados via WhatsApp à nutricionista, que escolheu a proposta mais adequada para diagramação no Canva e distribuição na feira anual da escola, em novembro. Em razão de limitações materiais, como a escassez de tinta colorida, apenas os alunos da turma receberam o material impresso para entrega às famílias.

Como as aulas possuem duração de 50 minutos, quando não eram geminadas, os estudantes iniciavam a atividade proposta e a finalizavam nas aulas subsequentes.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO INTEGRADOR DA APRENDIZAGEM

Os resultados evidenciam que a sequência didática sobre alimentação saudável ultrapassou o mero encadeamento de tarefas, configurando-se como percurso pedagógico intencional e articulado. Da leitura inicial à produção final do cardápio, observou-se uma progressão em que cada etapa contribuiu para o produto final. Essa estrutura confirma a perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para quem a sequência didática caracteriza-se como um conjunto articulado de atividades orientadas por um objetivo comum, favorecendo a aprendizagem significativa e contextualizada.

Nesse sentido, a leitura inicial propiciou a ampliação do repertório estudantil e funcionou como diagnóstico de conhecimentos prévios. Na etapa seguinte, a elaboração do plano alimentar individual promoveu a reflexão sobre hábitos diários, introduzindo uma dimensão particular ao processo. Posteriormente, os módulos I e II aprofundaram os saberes por meio de leitura compartilhada, discussões coletivas e interação com uma profissional da área. Esse movimento gerou uma progressão pedagógica que culminou na produção final do cardápio, construída coletivamente e com finalidade comunicativa real.

Essa dinâmica demonstra que a sequência didática funcionou como instrumento integrador ao articular práticas de leitura, oralidade e escrita em torno de um mesmo propósito. Além disso, a proposta favoreceu a contextualização do conhecimento, uma vez que a temática dialogava diretamente com a realidade dos estudantes e com situações concretas do cotidiano escolar.

A APRENDIZAGEM CRIATIVA E O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES

A análise dos resultados evidencia que as atividades dialogam com os pressupostos da Aprendizagem Criativa, especialmente na participação ativa dos estudantes. Conforme Resnick (2020), essa abordagem valoriza a experimentação, a colaboração e a construção de projetos significativos, elementos presentes ao longo da sequência didática.

O plano alimentar individual e as atividades grupais permitiram aos estudantes refletir sobre seus hábitos e compartilhar vivências, fortalecendo a colaboração. Nos módulos seguintes, a pirâmide alimentar e a seleção de itens para o prato saudável demandaram decisões coletivas, negociação de ideias e experimentação, evidenciando a aprendizagem em interação. Esse movimento aproxima-se do princípio

dos “pares” da Aprendizagem Criativa, no qual a interação social enriquece os projetos.

A elaboração do protótipo do cardápio configurou-se como projeto significativo, pois os estudantes criaram um produto com finalidade concreta. O engajamento com a temática cotidiana favoreceu o interesse e a participação ativa, alinhando-se ao princípio da “paixão”. O uso de imagens e a experimentação na composição dos pratos demonstram o “pensar brincando”, caracterizado pelo espírito investigativo e exploração de possibilidades. Por fim, o cardápio e o infográfico representam o princípio dos “projetos”, pois culminam na construção de algo significativo e compartilhável.

LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS NO CONTEXTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Os resultados demonstram que as práticas de leitura e escrita foram desenvolvidas em situações contextualizadas e com finalidades comunicativas concretas, aproximando-se da perspectiva de Soares (2004), que compreende a escrita como prática social situada. Desde a atividade inicial, a leitura do livro ampliou o repertório estudantil e a compreensão de diferentes organizações alimentares, servindo de base para produções posteriores. Nesse momento, a leitura assumiu caráter significativo, pois vinculava-se diretamente ao desenvolvimento das etapas subsequentes.

As discussões sobre hábitos alimentares e a pirâmide alimentar envolveram a mobilização da linguagem em contextos de interação, favorecendo a oralidade e a organização de ideias. Esses momentos prepararam a produção escrita final, mostrando que a escrita foi construída processualmente e não de forma isolada. Os estudantes participaram de diferentes práticas de linguagem, articulando leitura, oralidade e escrita em torno de um mesmo propósito.

A produção final do cardápio e sua elaboração no Canva reforçam a dimensão social da escrita, visto que o material foi desenvolvido para destinatários reais — as famílias — e com finalidade comunicativa concreta. Esse contexto ampliou o sentido da produção textual, pois os alunos escreveram para comunicar informações relevantes à comunidade, superando a mera atividade burocrática escolar.

A análise dos resultados evidencia que a sequência didática, estruturada em percurso intencional, favoreceu a construção progressiva das aprendizagens e a integração das práticas de linguagem, viabilizando os princípios da Aprendizagem Criativa pela participação

ativa. O trabalho com leitura e escrita em situações contextualizadas reforçou a linguagem como prática social. Assim, os dados indicam que a articulação entre sequência didática e Aprendizagem Criativa promoveu a autoria e o engajamento estudantil nas práticas de leitura e escrita, respondendo à problemática e mostrando o potencial dessa abordagem para o desenvolvimento de aprendizagens significativas no 5º ano do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender como a Aprendizagem Criativa, aplicada por meio de uma sequência didática sobre alimentação saudável, pode favorecer o protagonismo e a autoria dos estudantes nas práticas de leitura e escrita no 5º ano do Ensino Fundamental constituiu o objetivo deste estudo. A análise desenvolvida permitiu retomar esse propósito, considerando a sequência didática e os princípios da Aprendizagem Criativa como eixos centrais.

Os resultados mostraram que a sequência didática contribuiu para a construção gradual das aprendizagens, confirmando seu potencial para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a progressão de habilidades. A incorporação dos princípios da Aprendizagem Criativa fomentou o protagonismo estudantil por meio da participação ativa nas decisões, construção e socialização das produções. Esse envolvimento evidenciou uma aprendizagem significativa na qual os alunos assumiram papel central, fortalecendo a autoria. Além disso, a escrita trabalhada como prática social impulsionou o engajamento discente nas propostas de leitura e escrita.

O estudo ofereceu as seguintes contribuições: 1) evidenciar que a sequência didática favorece a progressão de conhecimentos para uma aprendizagem significativa; 2) demonstrar que propostas com finalidade social potencializam o engajamento e o protagonismo nas práticas de linguagem; 3) indicar que o trabalho interdisciplinar com tema próximo à realidade discente contribui para a contextualização.

No entanto, algumas limitações devem ser consideradas. O estudo desenvolveu-se em apenas uma turma de 5º ano, o que restringe a generalização dos resultados para outros contextos. Além disso, a sequência didática organizou-se em torno de um único tema, impossibilitando verificar se a mesma abordagem produziria efeitos semelhantes com outras temáticas.

Diante dessas limitações, investigações futuras poderiam aplicar a proposta em diferentes turmas e níveis de ensino, ampliando o escopo de análise. Sugere-se também que novas pesquisas testem a abordagem com

diferentes conteúdos curriculares, a fim de verificar a consistência dos resultados em outras temáticas e contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: www.gov.br. Acesso em: 16 abr. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CURTIS, Andrea. **Hora do lanche**: o que as crianças comem nas escolas em diferentes países. São Paulo: Panda Books, 2015.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. cap. 4, p. 78-94.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO CATALISADOR. **Caderno do educador mão na massa**: dos princípios às práticas. São Paulo: Instituto Catalisador, 2021. (Coleção criando conexões). Disponível em: educacaointegral.org.br. Acesso em: 8 mai. 2026.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP; Brasília: Ministério da Educação, 2005.

LERNER, Delia. **Ler e escrever**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOURENÇO, Indianara Aparecida Cavalcante. **Práticas de produção de textos em turmas de alfabetização**. 2025. 127 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025. Disponível em: ufmg.br. Acesso em: 8 mai. 2026.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

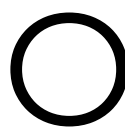
VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2010.



Capítulo 10

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DO CANGACEIRO MORMAÇO NO PROCESSO JUDICIAL DE PAU DOS FERROS/RN

Keila Lairiny Câmara Xavier
Vicente Rodrigues da Fonseca Neto
Ana Letícia Vieira Diniz
Bruna Pereira Vieira

 Os documentos judiciais constituem importantes materialidades para investigações linguístico-discursivas, uma vez que evidenciam disputas de sentidos e estratégias de construção da imagem de si em contextos institucionais. Nessas práticas de linguagem, os sujeitos mobilizam recursos linguísticos e argumentativos para justificar ações, atenuar responsabilidades e produzir determinados efeitos de sentido diante da instância julgadora.

Nessa perspectiva, o texto é compreendido não apenas como um conjunto de frases organizadas linguisticamente, mas como uma unidade de sentido construída em interação com contextos históricos, sociais e institucionais. Assim, a Análise Textual dos Discursos (ATD), proposta por Adam (2011), possibilita investigar as relações entre texto e discurso, considerando os efeitos de sentido produzidos nas práticas sociais.

A partir desse direcionamento teórico, esta pesquisa analisa o depoimento do cangaceiro Francisco Ramos de Almeida, conhecido como Mormaço, presente em um processo judicial da Comarca de Pau dos Ferros/RN. O documento integra registros produzidos no contexto das incursões do bando de Lampião no interior nordestino, especialmente durante os acontecimentos de 1927, que marcaram a história social do Alto Oeste potiguar. O recorte investigativo concentra-se nos modos pelos quais Mormaço organiza discursivamente sua autoimagem no interior do depoimento judicial.

Desse modo, a pesquisa orienta-se pela seguinte questão: como Mormaço constrói discursivamente sua imagem de si no depoimento judicial da Comarca de Pau dos Ferros/RN? Para responder a esse problema, busca-se identificar os recursos linguístico-discursivos mobilizados no depoimento, examinar as estratégias utilizadas na construção da autoimagem do sujeito e interpretar os efeitos de sentido produzidos no contexto jurídico e histórico do cangaço.

O trabalho tem como objetivo geral analisar a construção discursiva de Mormaço em depoimento judicial da Comarca de Pau dos Ferros/RN. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar os recursos linguístico-discursivos presentes no depoimento; examinar as estratégias de construção da autoimagem do sujeito; e interpretar os efeitos de sentido produzidos no interior do discurso jurídico.

Para isso, a investigação concentra-se nas categorias semânticas da referência, predicação, modificação e localização espacial e temporal, observando como esses elementos contribuem para a construção da imagem do sujeito no texto. Além disso, considera-se a influência das

condições institucionais do discurso jurídico sobre as escolhas linguísticas presentes no depoimento.

Metodologicamente, a pesquisa possui natureza qualitativa e documental, fundamentada na Análise Textual dos Discursos. O corpus é composto pelo depoimento de Mormaço extraído do processo judicial da Comarca de Pau dos Ferros/RN. A análise combina procedimentos dedutivos e indutivos, articulando as categorias teóricas da ATD à observação dos efeitos de sentido produzidos no corpus.

O artigo está organizado em quatro seções: inicialmente, apresentam-se as discussões teóricas sobre a Análise Textual dos Discursos; em seguida, expõem-se os procedimentos metodológicos; posteriormente, desenvolve-se a análise do corpus; por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

REFLEXÕES SOBRE A ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS (ATD)

A Linguística Textual (LT) constitui um campo de investigação voltado ao estudo do texto em relação aos contextos de produção e aos sujeitos envolvidos nas interações sociais. Entretanto, essa perspectiva nem sempre esteve presente nos estudos textualistas. Conforme Bentes (2007), a LT passou por diferentes fases teóricas, que contribuíram para ampliar a compreensão do texto para além de sua organização estritamente linguística.

Nesse percurso, a área passou a considerar aspectos relacionados às práticas sociais, aos processos interacionais e às condições de produção dos enunciados. Koch (2004) destaca que a LT ampliou progressivamente o tratamento de seu objeto de estudo, incorporando elementos ligados à construção dos sentidos no uso da linguagem.

Nessa perspectiva, Adam (2017, p. 46) define o texto como “uma marca languageira de uma interação social, a materialização semiótica de uma ação sócio-histórica de discurso”. Assim, o texto passa a ser compreendido como uma unidade de sentido vinculada às práticas sociais e às interações estabelecidas em determinado contexto histórico e institucional. Para o autor, a LT pode ser entendida como “[...] uma teoria geral dos agenciamentos de enunciados dentro da unidade semântica constituída por todo texto” (Adam, 2017, p. 46).

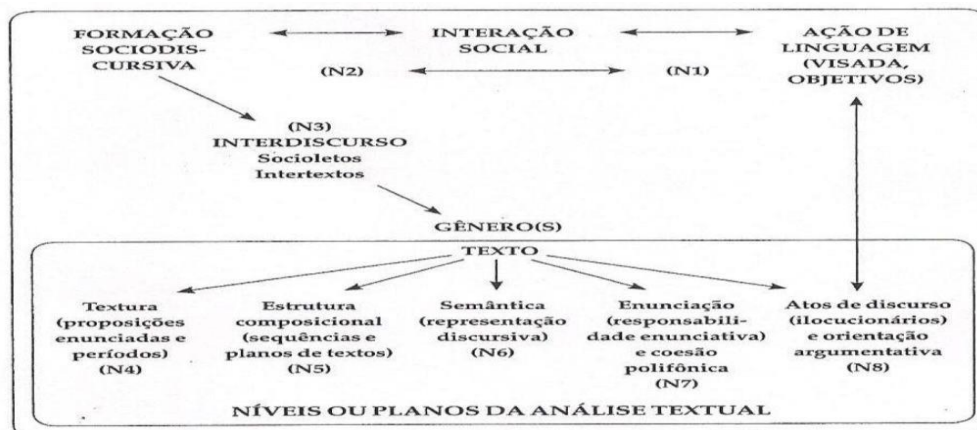
Partindo dessa compreensão, Adam (2011) propõe a Análise Textual dos Discursos (ATD), articulando pressupostos da Linguística Textual e da Análise do Discurso (AD), em diálogo com as teorias enunciativas. O autor compreende a LT como um subdomínio da análise das práticas

discursivas, defendendo a complementaridade entre texto e discurso. Conforme Adam (2011, p. 43):

[..] uma teoria geral dos agenciamentos de enunciados dentro da unidade semântica constituída por todo texto”, de modo que o texto, dentro da perspectiva da LT, é concebido como um encadeado de significados vinculado às diversas práticas discursivas existentes. (Adam, 2011, p. 43)

Com a finalidade de articular a LT e a ATD, Adam (2011) sugere um esquema que demonstra os componentes dos níveis discursivos e textuais. Assim, na parte superior, encontram-se os níveis que se relacionam à análise discursiva por meio de uma relação que envolve: *Interação social, ação de linguagem, formação discursiva, interdiscurso e gêneros*. Por sua vez, na parte inferior do esquema, temos a contemplação dos elementos que fazem parte da análise textual: *Textura (proposições enunciadas e períodos), estrutura composicional (sequências e plano de texto), semântica (representação discursiva), enunciação (responsabilidade enunciativa e coesão polifônica) e por fim, atos de discursos (ilocucionários e orientação argumentativa)*. Observemos o esquema que demonstra essa relação:

Figura 01: Níveis e planos da análise de discurso e da análise textual



Fonte: Adam (2011, p. 61)

O esquema nos possibilita entender que todo discurso se materializa através de textos, e o elemento mediador entre o texto e o discurso é o gênero, já que toda produção acontece por meio de determinado gênero que serve de regulador das práticas discursivas. Além disso, o esquema proposto por Adam (2011) mostra que todo e qualquer discurso atua sobre os interlocutores (*ação visada /N1*), em uma relação de *interação social* que considera a formação sociodiscursiva do sujeito (*formação discursiva/N2*), sendo assim, todo discurso se encontra ligado aos sujeitos e aos diferentes

espaços sociais por eles ocupados e se circunscreve dentro de relações interdiscursivas (*interdiscursos*/N3).

No que diz respeito à dimensão da análise textual, Adam (2011) mostra que todo texto é composto de preposições enunciadas em períodos (*textura*/N4) e que os textos apresentam uma estrutura composicional segmentada em sequências e planos de textos (*estrutura composicional*/N5) e se circunscreve em um plano semântico (*semântica*/N6) e em uma dimensão enunciativa formada por responsabilidade enunciativa e coesão polifônica (*enunciação*/N7), além de possuir atos discursivos que se evidenciam através da força ilocucionária e da orientação argumentativa (*atos de discurso*/N8).

Neste trabalho, detemo-nos na *representação discursiva* (N6), sobretudo, *estudando a referência, predicação, modificação, localização espacial e temporal*. Assim, destacamos que a **referência** nos permitirá compreender os núcleos temáticos significativos dos processos criminais; a **predicação** nos ajudará a entender a construção textual-discursiva, por meio do conteúdo sobre os referentes. Assim, entendemos como Silva (2015, p. 71), que junto à referência, a predicação “forma a base de constituição dos enunciados”, e isso será importante para compreendermos nosso *corpus* de pesquisa. Já, a **modificação** diz respeito, segundo Queiroz (2013), a uma categoria que atua na atribuição de qualidades ao referente no processo de construção da representação discursiva. A **localização espacial e temporal**, de acordo com Silva (2015) deve ser entendida como a operação que localiza os objetos no espaço e no tempo.

É fundamental destacarmos que Adam (2011) conceitua a representação discursiva baseada na definição de esquematização derivada da Teoria da Lógica Natural, proposta por Grice (1990). Essa teoria é centrada nas operações da lógica discursiva que geram as esquematizações, por isso as operações são por um falante A para um interlocutor B, que as reconstrói, o que configura um movimento dialógico.

A seguir, apresentamos os caminhos metodológicos adotados nesse trabalho.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa fundamenta-se na Análise Textual dos Discursos (ATD), proposta por Adam (2011), assumindo uma abordagem qualitativa voltada à compreensão dos sentidos produzidos nas interações discursivas. Essa perspectiva possibilita analisar o funcionamento textual e discursivo do corpus, considerando não apenas os aspectos linguísticos,

mas também as condições institucionais e históricas de produção do discurso.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o estudo caracteriza-se como documental, tendo como corpus o depoimento de Francisco Ramos de Almeida, conhecido como Mormaço, extraído de um processo judicial da Comarca de Pau dos Ferros/RN. O documento integra registros produzidos no contexto das ações do bando de Lampião no sertão nordestino, especialmente durante os acontecimentos de 1927.

A constituição do corpus considerou a relevância do documento para a investigação da construção da autoimagem em contexto jurídico. O depoimento foi selecionado por apresentar marcas linguístico-discursivas significativas para a análise das estratégias de posicionamento do sujeito diante da instância judicial.

No que se refere aos procedimentos analíticos, adotou-se um método misto, articulando movimentos dedutivos e indutivos. O procedimento dedutivo fundamenta-se nas categorias teóricas da ATD, especialmente aquelas relacionadas à construção da representação discursiva. Já o movimento indutivo decorre da observação do corpus, permitindo identificar regularidades, recorrências e efeitos de sentido presentes no discurso analisado.

O processo analítico desenvolve-se a partir da identificação dos referentes mobilizados no texto, das características atribuídas a eles, dos modificadores empregados e das marcas espaciais e temporais que organizam os acontecimentos narrados. Essas categorias permitem compreender como o sujeito constrói sua autoimagem no depoimento judicial.

Além disso, considera-se o contexto enunciativo de produção do discurso, reconhecendo que o ambiente jurídico influencia diretamente as escolhas linguísticas e argumentativas do enunciador. Nessa perspectiva, o depoimento é compreendido não apenas como relato de fatos, mas como prática discursiva orientada pela negociação de sentidos diante da instância judicial.

Os procedimentos metodológicos adotados possibilitam articular teoria e análise, contribuindo para compreender como sujeitos inseridos em contextos institucionais constroem imagens de si por meio da linguagem.

No próximo tópico, apresenta-se a análise dos dados da pesquisa.

ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DO CANGACEIRO MORMAÇO

Esta seção apresenta a análise das construções discursivas presentes no depoimento de Francisco Ramos de Almeida, conhecido como Mormaço, registrado em processo judicial da Comarca de Pau dos Ferros/RN. A investigação concentra-se na construção da autoimagem do sujeito no interior do discurso jurídico, considerando as categorias semânticas da referenciação, predicação, modificação e localização espacial e temporal, conforme a proposta da Análise Textual dos Discursos (ATD).

O corpus é composto por um depoimento colhido em 1927, no contexto das ações do grupo liderado por Virgulino Ferreira da Silva, conhecido como Lampião. Inserido no gênero jurídico, o depoimento não se configura como fala plenamente espontânea, pois sua produção é mediada por autoridades institucionais responsáveis pela condução do interrogatório e pelo registro escrito das respostas.

Nessa perspectiva, o discurso de Mormaço é atravessado pelas condições institucionais do processo judicial, que regulam a organização do dizer e influenciam os efeitos de sentido produzidos. Sua posição como sujeito interrogado, associado ao cangaço e submetido à instância policial, interfere diretamente na construção de sua autoimagem e nas estratégias discursivas mobilizadas ao longo do depoimento.

Conforme assinala Xavier (2025, p. 68-69):

“[...] a representação discursiva perpassa qualquer texto, permitindo a construção de um microuniverso semântico – em menor ou maior grau – que representa e constrói esquemas de quem diz (locutor), para quem diz (alocutário) e o que diz (tema).”

Desse modo, o depoimento de Mormaço constitui um espaço de negociação de sentidos, no qual o sujeito organiza discursivamente uma imagem de si diante da instância julgadora. A seguir, apresenta-se o fragmento selecionado para análise:

Respondeu chamar-se Francisco Ramos, vulgo Mormaço, de dezoito anos de idade, filho de José Ramos de Almeida, solteiro, sem profissão, natural do lugar “Brejo Seco”, município de Araripe, Estado do Ceará, residente no “Baixio dos Ramos”, município de Araripe, Estado do Ceará, residente no ‘Baixio dos Ramos’, do mesmo município do Araripe, não sabendo ler nem escrever. Perguntado mais como e por que se fez cangaceiro? Respondeu que residia em companhia de seu pai, no município de Ouricuri, lugar São Gonçalo, Estado de Pernambuco, quando resolveu sentar praça na polícia daquele Estado; que efetivamente foi a

Ouricuri e ali conseguiu sentar praça na polícia, sendo comandante do contingente ali estacionado o Capitão João Jacob; que nesse tempo, o respondente tinha dezessete anos de idade; que serviu como soldado um ano e cinco meses até que, fazendo parte do destacamento de Custódia, foi expulso da força pernambucana em virtude de uma parte do Cabo José de Oliveira; que saindo de Custódia e chegando a São Francisco, Termo de Vila Bela, ali encontrou o grupo de cangaceiros chefiado por Lampião e Antônio Ferreira, irmão de Lampião; que apresentado a Lampião, este perguntou-lhe se queria morrer ou entrar para o seu grupo, tendo o respondente preferido fazer parte do grupo de Lampião; (Processo De Pau dos Ferros, 1927, p. 51-52).

No plano da referenciação, observa-se que Francisco Ramos de Almeida é designado por diferentes formas referenciais que produzem efeitos específicos de sentido. A recorrência da expressão “o respondente” evidencia o enquadramento institucional do sujeito, inserindo-o em uma posição funcional própria do discurso jurídico. Essa forma de designação reduz marcas de individualidade e reforça sua condição de interrogado no processo.

Por outro lado, referências como “seu pai” contribuem para projetar uma imagem associada ao núcleo familiar e a valores socialmente legitimados. Essa estratégia produz um efeito de humanização do sujeito, afastando parcialmente a imagem exclusivamente vinculada ao universo criminal. Além disso, o emprego de sujeitos elípticos em sequências verbais como “residia”, “resolveu” e “serviu” favorece a progressão narrativa e suaviza a centralidade do agente nas ações narradas.

A referenciação, portanto, atua na construção de uma imagem marcada pela tensão entre individualização e categorização institucional. Ao mesmo tempo em que o sujeito é identificado juridicamente, também busca construir discursivamente uma imagem mais legítima diante da instância julgadora.

No plano da modificação, destacam-se elementos que reforçam a projeção de vulnerabilidade social e inexperiência. A expressão “não sabendo ler nem escrever” funciona como marcador de sua condição sociocultural, evidenciando a ausência de escolarização e sugerindo limitações em relação aos espaços institucionais de poder.

A indicação etária — “dezessete anos de idade” — também contribui para a construção de uma imagem de juventude e imaturidade. Esses elementos favorecem a interpretação de que o sujeito estaria mais suscetível às circunstâncias externas e às influências do contexto em que se encontrava inserido.

Além disso, o ambiente narrado é construído discursivamente como espaço de tensão e coerção. A presença do grupo de Lampião e a formulação “queria morrer ou entrar para o seu grupo” reforçam um cenário de ameaça e limitação da liberdade de escolha. Assim, a modificação atua na construção de uma autoimagem associada à fragilidade e ao condicionamento social.

No que se refere à predicação, os verbos organizam a trajetória do sujeito e orientam a interpretação dos acontecimentos narrados. Formas verbais como “residia”, “conseguiu”, “serviu” e “foi expulso” estruturam a sequência narrativa e contribuem para produzir determinados efeitos de sentido.

A construção passiva em “foi expulso” desloca o foco da ação para o acontecimento sofrido pelo sujeito, produzindo efeito de atenuação da responsabilidade e reforçando uma posição de vulnerabilidade. De modo semelhante, a expressão “preferido fazer parte do grupo” suaviza a coerção implícita na alternativa apresentada anteriormente — “morrer ou entrar para o seu grupo”.

A predicação, nesse contexto, não apenas organiza os fatos narrados, mas também atua como estratégia argumentativa de suavização da culpa. O percurso do sujeito é apresentado como resultado de circunstâncias externas e não exclusivamente de decisões individuais.

As categorias de localização espacial e temporal também desempenham papel relevante na construção dos sentidos. A sequência de topônimos — “Ouricuri”, “Custódia”, “São Francisco” e “Vila Bela” — organiza o deslocamento do sujeito e produz um efeito de constante mobilidade. Esse percurso reforça a imagem de instabilidade e ausência de pertencimento fixo.

No plano temporal, expressões como “nesse tempo” e a referência à idade do sujeito situam os acontecimentos em um período associado à juventude. Essa marcação temporal funciona como mecanismo de atenuação, relacionando as ações narradas a uma fase de imaturidade e pouca experiência social.

As localizações espacial e temporal ultrapassam, portanto, a função meramente circunstancial, atuando como operadores semânticos importantes na construção da autoimagem do sujeito no depoimento judicial.

As análises evidenciam que a construção discursiva de Mormaço resulta da articulação entre escolhas linguísticas e condições institucionais de produção do discurso. As categorias de referência, modificação, predicação e localização contribuem para a configuração de uma imagem marcada pela vulnerabilidade, pela atenuação da

responsabilidade e pelo condicionamento das circunstâncias. Inicialmente, destaca-se a construção de si como sujeito institucionalizado, evidenciada pela recorrência da expressão “o respondente”, que o insere em uma posição funcional própria do discurso jurídico. Em seguida, projeta-se uma imagem de vulnerabilidade social, construída por elementos ligados ao analfabetismo, à juventude e à limitação sociocultural.

Observa-se ainda a construção de si como sujeito condicionado pelas circunstâncias, uma vez que o ingresso no cangaço é discursivamente apresentado como consequência de fatores externos e de um contexto coercitivo. As marcas de deslocamento espacial também reforçam a imagem de instabilidade e errância.

Por fim, a menção à figura paterna funciona como estratégia de legitimação social, contribuindo para construir uma imagem moralmente mais aceitável diante da instância julgadora.

Essas construções não atuam de forma isolada, mas articulam-se na composição de uma autoimagem marcada pela tensão entre agência e condicionamento, individualidade e enquadramento institucional. Inserido no gênero jurídico, o discurso de Mormaço evidencia processos de negociação de sentidos atravessados pelas relações hierárquicas próprias da esfera judicial.

Para sistematizar os resultados obtidos, apresenta-se, a seguir, um quadro-síntese das principais construções discursivas identificadas no depoimento analisado.

Quadro 1 – Síntese das representações discursivas de si no depoimento de Mormaço

Categoria Analítica	Marcas Linguísticas / Estratégias	Representação Discursiva de Si	Efeito de Sentido Produzido
Referenciação	Uso recorrente de “o respondente”	Sujeito institucionalizado	Apagamento da individualidade e enquadramento em uma função jurídica
Referenciação	Uso de “seu pai”	Sujeito que busca legitimidade social	Construção de uma imagem moralmente aceitável, vinculada à família

Modificação	“não sabendo ler nem escrever”; “dezessete anos de idade”	Sujeito socialmente vulnerável	Produção de uma imagem de fragilidade, inexperiência e limitação sociocultural
Predicação	Verbos como “residia”, “resolveu”, “serviu”, “foi expulso”	Sujeito condicionado pelas circunstâncias	Atenuação da responsabilidade e ênfase em fatores externos
Predicação	“foi expulso” (voz passiva)	Sujeito vitimizado	Foco no acontecimento e não no agente, reforçando a ideia de passividade
Predicação	“preferiu fazer parte do grupo”	Sujeito sob coerção	Reconfiguração de uma imposição como escolha condicionada
Localização espacial	“Ouricuri”, “Custódia”, “São Francisco”, “Vila Bela”	Sujeito em deslocamento	Construção de uma trajetória marcada por instabilidade e errância
Localização temporal	“nesse tempo”; “dezessete anos de idade”	Sujeito em formação	Associação à juventude e à imaturidade como estratégia de atenuação
Contexto discursivo	Referência ao grupo de Lampião	Sujeito inserido em contexto de coerção	Construção de um ambiente de força e imposição que condiciona suas ações

Fonte: Elaboração própria (2026), com base no corpus da pesquisa.

A partir do Quadro 1, observa-se que as construções discursivas presentes no depoimento de Mormaço resultam da articulação entre

diferentes operações linguístico-discursivas que atuam de maneira complementar. As categorias de referência, modificação, predicação e localização não produzem sentidos isoladamente; ao contrário, organizam-se de forma integrada na construção da autoimagem do sujeito no discurso jurídico.

De modo geral, evidencia-se a predominância de uma imagem marcada pela vulnerabilidade e pelo condicionamento às circunstâncias. Essa construção é sustentada por estratégias discursivas que atenuam a responsabilidade do sujeito e enfatizam fatores externos em sua trajetória. Ao mesmo tempo, emerge a representação de um sujeito institucionalizado, produzida pelo enquadramento jurídico e pela recorrência de formas referenciais que reduzem sua individualidade em favor de uma identidade processual.

Observa-se também a tentativa de construção de uma imagem socialmente legitimada, perceptível na mobilização de referências familiares e em elementos que projetam o sujeito como alguém moralmente aceitável diante da instância julgadora. Nesse contexto, as categorias de predicação e localização contribuem para representar uma trajetória marcada por deslocamentos, imposições e escolhas condicionadas, reforçando a imagem de um sujeito mais submetido às circunstâncias do que plenamente agente de suas ações.

Além disso, a presença do grupo liderado por Virgulino Ferreira da Silva intensifica discursivamente o cenário de coerção e ameaça, funcionando como elemento central para a construção dessa autoimagem. O ingresso no cangaço é apresentado menos como decisão voluntária e mais como consequência de um contexto adverso e coercitivo.

O quadro-síntese evidencia, portanto, que a construção da autoimagem no depoimento de Mormaço constitui um processo de negociação de sentidos atravessado pelas condições institucionais do discurso jurídico. Mesmo submetido às restrições do interrogatório e às relações hierárquicas próprias da esfera judicial, o sujeito mobiliza recursos linguísticos para reorganizar discursivamente sua imagem, buscando suavizar sua implicação nos acontecimentos narrados e produzir efeitos de sentido mais favoráveis perante a instância julgadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises empreendidas, foi possível compreender que as construções discursivas de si elaboradas por Mormaço, em seu depoimento judicial, não se configuram de maneira espontânea ou neutra, mas resultam da articulação entre escolhas linguístico-discursivas e as condições institucionais que regulam a produção do dizer. Inserido em um contexto jurídico marcado por relações de poder e por forte assimetria entre os sujeitos da enunciação, o depoente constrói uma imagem de si pautada na vulnerabilidade, na atenuação de responsabilidades e no condicionamento às circunstâncias.

Nesse sentido, as categorias analisadas mostraram-se fundamentais para compreender como a autoimagem do sujeito é construída no discurso. As formas de referenciação contribuem para evidenciar ou suavizar determinados traços identitários, enquanto os elementos de modificação projetam características associadas à fragilidade, à juventude e à vulnerabilidade social. As predicções, por sua vez, organizam a narrativa e orientam a interpretação das ações descritas, podendo reforçar ou atenuar a responsabilidade atribuída ao sujeito. Além disso, as localizações espacial e temporal não apenas situam os acontecimentos narrados, mas também colaboram para construir a imagem de um indivíduo inserido em circunstâncias que influenciam suas escolhas e possibilidades de ação.

A análise permitiu compreender ainda que o depoimento, longe de se restringir a uma simples narração de fatos, constitui-se como prática discursiva orientada por finalidades específicas, entre as quais se destacam a busca por credibilidade, a negociação de sentidos e a tentativa de reorganização da imagem de Mormaço perante a instância judicial. Dessa forma, o sujeito mobiliza recursos da linguagem para construir versões de si que dialogam tanto com as expectativas do gênero jurídico quanto com as condições institucionais de produção do discurso.

Este estudo reforça, portanto, a importância de compreender o texto como prática social atravessada por dimensões históricas, institucionais e ideológicas. Além disso, contribui para ampliar as discussões sobre documentos do cangaço enquanto materialidades discursivas, abrindo possibilidades para futuras pesquisas voltadas à análise de outros gêneros discursivos produzidos em contextos marcados por relações de poder e disputas de sentido.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues et al. São Paulo: Cortez, 2011.

ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.
CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **Linguística textual: conceitos e aplicações**. São Paulo: Pontes Editores, 2022.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise**. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019. Acesso em: 04 mar. 2026.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. [Edição com gabarito]. 49. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2020
CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2026.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual: introdução**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GASPARETTO JUNIOR, Antonio. **Toponímia**. InfoEscola. Disponível em: [Acessar artigo](#). Acesso em: 12 abr. 2026.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O desenvolvimento da linguística textual no Brasil**. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 165-180, 1999.

PASSEGGI, Luís et al. **A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual dos sentidos**. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 262- 312.

PASSEGGI, Luís. **A estruturação sintático-semântica dos conteúdos discursivos**: categorias descritivas da lógica natural para a linguística. In: PASSEGGI, Luís; OLIVEIRA, Maria do Socorro (org.). *Linguística e educação: gramática, discurso e ensino*. São Paulo: Terceira Margem, 2001.

QUEIROZ, Maria Eliete. **Representações discursivas no discurso político**: “Não me fiz sigla e legenda por acaso”: o discurso de renúncia do senador Antônio Carlos Magalhães (30/05/2001). 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

PROCESSO DE PAU DOS FERROS. Inquérito policial referente ao ataque do bando de Lampião. Pau dos Ferros (RN), 1927. Arquivo histórico. Documento digitalizado.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares; PASSEGGI, Luís; SILVA NETO, João Gomes da (org.). “**Voltarei. O povo me absolverá...**”: a construção de um discurso político de renúncia. In: ADAM, Jean-Michel et al. (org.). *Análises textuais e discursivas: metodologias e aplicações*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 150-208.

XAVIER, Keila Lairiny Câmara. **Representações discursivas de Lampião e seus cangaceiros em processos criminais**: os ataques às cidades do Rio Grande do Norte em 1927. 2025. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Pau dos Ferros, Pau dos Ferros, 2025.



Capítulo 11

VÍTIMA, CULPADA E SILENCIADA: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DA MULHER EM COBERTURAS JORNALÍSTICAS SOBRE VIOLÊNCIA

Keila Lairiny Câmara Xavier
Vicente Rodrigues da Fonseca Neto
Ana Letícia Vieira Diniz
Bruna Pereira Vieira

É da natureza da língua moldar-se às diferentes situações comunicativas, de modo a atender, ainda que inconscientemente, aos propósitos da interação. Esses mecanismos linguísticos são objeto de estudo da Linguística. Nesse ínterim, a Análise Textual dos Discursos (ATD) constitui uma subárea voltada à investigação das relações entre texto e discurso, considerando sua articulação com a produção de sentidos.

A mídia exerce papel central na circulação de sentidos sobre a violência contra a mulher, especialmente quando transforma casos de agressão em acontecimentos de ampla repercussão pública. Nesse contexto, as coberturas jornalísticas não apenas informam os fatos, mas também constroem imagens sociais sobre vítimas, agressores e relações de poder. Assim, compreender como os discursos midiáticos organizam linguisticamente essas representações torna-se fundamental para refletir sobre os efeitos sociais da linguagem.

Diante disso, este artigo analisa como a mulher vítima de violência sexual é discursivamente construída em uma reportagem jornalística publicada no portal UOL, considerando as categorias semânticas da referência, predicação, modificação e localização espaço-temporal, propostas pela Análise Textual dos Discursos (ATD). Para atender a esse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: identificar os mecanismos linguístico-discursivos mobilizados na construção da personagem feminina; interpretar os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas semânticas presentes na reportagem; e discutir de que modo tais construções reforçam ou tensionam representações sociais sobre mulheres em contextos de violência.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender como os discursos midiáticos participam da produção simbólica de identidades femininas, sobretudo em situações marcadas pela violência de gênero. Em casos de ampla circulação pública, determinadas escolhas lexicais e enunciativas podem reforçar estigmas, vulnerabilidades e desigualdades historicamente construídas. Nesse sentido, a análise das representações discursivas presentes em notícias jornalísticas possibilita problematizar o papel da mídia na construção social da mulher vítima de violência.

Ademais, investigar essas construções discursivas permite compreender como a mídia participa da circulação de representações sociais que classificam, hierarquizam e orientam modos de percepção sobre as mulheres, especialmente quando retratadas como vítimas de violência.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, o corpus caracteriza-se como documental, e a pesquisa possui natureza qualitativa, uma vez que trabalha com sentidos e significados produzidos discursivamente. A investigação foi desenvolvida por meio de um método analítico misto, articulando movimentos dedutivos e indutivos, de modo a relacionar pressupostos teóricos gerais às particularidades observadas no corpus analisado.

Por fim, o artigo está organizado nas seguintes seções: introdução; reflexões sobre a Análise Textual dos Discursos (ATD); caminhos metodológicos; análise das representações discursivas da mulher na cobertura jornalística do UOL; e considerações finais.

REFLEXÕES SOBRE A ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS (ATD)

Inicialmente, é preciso demarcar que os discursos midiáticos sobre violência contra a mulher não são neutros, pois participam ativamente da construção simbólica de identidades, relações de poder e modos de percepção social. Para Bourdieu (2012), a violência simbólica manifesta-se por meio de práticas discursivas naturalizadas que legitimam desigualdades e hierarquias sociais, especialmente nas relações de gênero. Nessa perspectiva, a mídia pode tanto contribuir para a visibilização da violência quanto reforçar processos de culpabilização, exposição e silenciamento feminino. Além disso, Butler (2021) argumenta que determinados corpos tornam-se mais suscetíveis à precarização social, sobretudo quando atravessados por relações históricas de vulnerabilidade. Assim, analisar as representações discursivas da mulher em notícias jornalísticas implica também refletir sobre os mecanismos simbólicos que organizam a circulação social da violência de gênero.

Nesse contexto, torna-se necessário compreender de que modo a linguagem participa da construção desses sentidos sociais. É justamente nessa perspectiva que a Análise Textual dos Discursos (ATD) se apresenta como aporte teórico-metodológico relevante, uma vez que possibilita investigar as relações entre texto, discurso e produção de sentidos em práticas sociais concretas.

Adam (2011, p. 24) entende a ATD como um “posicionamento teórico e metodológico que, com o objetivo de pensar o texto e o discurso em novas categorias, situa decididamente a linguística textual no quadro mais amplo da análise do discurso”. Assim, a Análise Textual dos Discursos estuda o texto e o discurso a partir de uma relação simultânea de separação e interseção. Nesse sentido, os objetos da Linguística

Textual e da Análise do Discurso podem ser tomados separadamente, mas permanecem articulados no processo dialógico da linguagem.

Sobre isso, Xavier (2025, p. 49) destaca que “[...] a ATD é uma proposta de estudo que vincula as categorias discursivas e textuais, sendo possível, simultaneamente, tanto definir uma separação dos elementos pertencentes ao plano textual e discursivo quanto uma integração”. Nesse contexto, Adam (2011) sugere um esquema que demonstra a aproximação entre os componentes dos níveis discursivos e textuais que fundamentam a Análise Textual dos Discursos. O esquema apresenta-se da seguinte forma:

Figura 01 – As determinações textuais “ascendentes” e as regulações “descendentes”



Fonte: Adam (2011, p. 43).

Segundo o autor o esquema:

Evidencia o jogo complexo das determinações **textuais “ascendentes”** (da direita para a esquerda) que regem os encadeamentos de proposições no sistema que constitui a unidade TEXTO – objeto da linguística textual – e as **regulações “descendentes”** (da esquerda para a direita) que as situações de interação nos lugares sociais, nas línguas e nos gêneros dados impõem aos enunciados – objeto da análise de discurso (Adam, 2011, p. 44, grifos do autor).

Em outras palavras, Adam (2011) enfatiza a existência de dois vieses de análise, na ATD, sendo um partindo do texto para o discurso (ascendentes), em que a análise ocorre da materialidade linguística para os sentidos existentes, envolvendo escolhas lexicais, predicções verbais, referenciação e conectores. Por sua vez, as regulações descendentes executam o caminho contrário e partem do discurso, contexto e interdiscurso para o texto, ou seja, o produtor em questão não escreve livremente, ele é regulado sistematicamente pelas condições de produção. Assim, a ATD não irá demarcar qual caminho seguir, ela irá trabalhar as tensões entre esses dois movimentos, demonstrando como os sentidos são construídos a partir da materialidade linguística e das condições sócio-históricas.

Em seguida, Adam (2011) elabora o esquema 04, para especificar de maneira mais detalhada o esquema 03, demonstrando os planos/níveis de Análise Textual dos Discursos (ATD).

Figura 02 – Níveis da ATD



Fonte: Adam (2011, p. 61).

Na parte superior, podemos identificar os itens relacionados a análise discursiva, como: a formação discursiva do falante, a interação social, a ação da linguagem e o interdiscurso. São esses os elementos externos que influenciam o posicionamento da produção textual que, por sua vez, são mostrados na parte inferior da figura, são eles os elementos que constitui os níveis da análise textual: textura, estrutura composicional, semântica, enunciação e atos de discurso. Além disso, percebemos que entre os dois níveis temos os gêneros que servem de elemento de ligação entre os planos/níveis.

O nível sequencial-composicional é aquele relacionado a estrutura do plano de texto, ou seja, é a forma como as proposições se organizam, como se formam as sequências e os períodos para a construção do plano textual. Já o nível enunciativo diz respeito à responsabilidade enunciativa edificada pelas vozes que dialogam com o texto, as referências que trazemos de outros autores e outros discursos, a partir do gerenciamento de vozes. O nível semântico está relacionado com as representações discursivas que todo texto constrói sobre quem fala, sobre o que fala e sobre o que se fala. Por fim, o nível argumentativo relaciona-se com a ideia de que todo texto tem uma orientação argumentativa, uma vez que “toda construção de linguagem carrega marcas argumentativas, já que a argumentação é uma questão da linguagem” (Xavier, 2025, p. 60).

Dessa forma, podemos perceber que o nível sequencial-composicional está relacionado à organização estrutural do texto; o nível enunciativo refere-se ao gerenciamento das vozes presentes no discurso; o nível semântico ocupa-se da construção dos sentidos e das

representações discursivas; e o nível argumentativo parte do princípio de que todo texto possui uma orientação argumentativa.

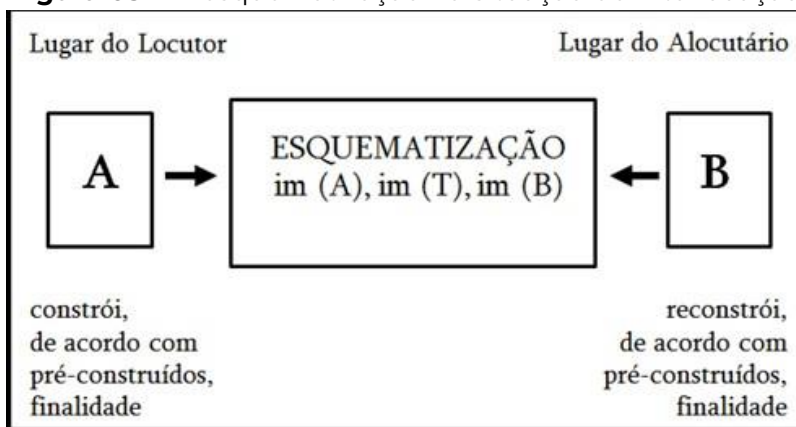
A partir do exposto, apontamos que o presente artigo se encontra inserido no estudo das representações discursivas, que condiz ao nível de análise semântica (N6). Basicamente, esse nível de estudo analisa e constrói uma visão sobre a realidade representada linguisticamente no texto, investigando a relação entre locutor, alocutário e tema.

Nesse contexto, Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010, p. 173) consideram que “todo texto constrói, com menor ou maior explicitação, uma representação discursiva (RD) do seu enunciador, de seu ouvinte ou leitor e dos temas ou assuntos que são tratados”. Ou seja, o texto, em qualquer nível semântico, oferece uma RD que retrata o microuniverso semântico (MS), um pequeno mundo, construído pelas palavras do texto e pelas relações internas e externas estabelecidas.

Inicialmente, a representação do mundo dentro do texto é estabelecida pelo locutor, sendo importante se considerar o tema tratado e os posicionamentos nele preenchidos, os quais serão reconstruídos pelo alocutário. Segundo Xavier (2025, p. 73) “isso acontece porque as representações, simultaneamente, podem ser construídas e desconstruídas de acordo com o desenvolvimento textual e via diálogo estabelecido entre o locutor e alocutário”. Assim, dada a conjuntura de unicidade do texto e suas relações múltiplas, toda ação de linguagem constrói suas próprias representações discursivas.

Na próxima figura, abordamos a interação entre um locutor (A) e o alocutário (B) em um movimento de interlocução, para o estudo da representação discursiva. Vejamos:

Figura 03 – A esquematização na situação de interlocução



Fonte: Passeggi (2001, p. 251).

Pelo esquema construído por Passeggi (2001), podemos notar que A corresponde ao locutor e B ao lugar do alocutário, sendo que as representações discursivas são construídas a partir de esquemas naturais, discursivos e mentais que A faz de B e que, simultaneamente, B constrói de A.

Assim, os processos de esquematização são construídos de maneira única e não de forma genérica, pois eles vão sendo construídos de forma gradual. Dessa forma, B não vai apenas interpretar os fatos apresentados, mas sim fazer uma reconstrução das próprias vozes interinas e somar com o dito pelo locutor, no processo de representação, a partir dos esquemas construídos.

Nessa direção, na sequência, falaremos sobre as categorias semânticas propostas para o estudo da representação discursiva: referenciação, modificação, predicação localização espacial e temporal. Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010, p.175) entendem que a referenciação diz respeito a “aquilo que designamos”, ou seja, é o procedimento de nomeação dos referentes. A predicação é a construção de uma ação verbal para o referente. Já a modificação atribui qualidades ou características ao referente e aos predicados. Os localizadores espaciais e temporais, respectivamente, localizam o discurso em espaços e tempos.

A seguir, apresentamos os caminhos metodológicos que orientam o desenvolvimento da nossa pesquisa. Vejamos:

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa insere-se no campo das abordagens qualitativas, uma vez que se propõe a compreender e interpretar fenômenos discursivos produzidos em contexto real de ampla circulação social. Nesse sentido, o recorte do corpus foi definido a partir do gênero notícia jornalística, constituído por uma estrutura composta de título, lide, desenvolvimento e desfecho. Sob esse viés, concluímos que esse gênero, bem como a notícia em questão, tematiza a figura feminina, considerando que o discurso midiático exerce papel importante na construção, manutenção e circulação de representações sociais sobre a mulher. Sendo assim, a seleção desse material possibilita investigar de que modo determinadas escolhas linguístico-discursivas contribuem para a produção de sentidos acerca da identidade feminina, especialmente em contextos de noticiabilidade marcados por julgamentos sociais, estereótipos e relações de poder.

Conforme isso, a reportagem selecionada foi escolhida a partir de três critérios principais: ampla circulação nacional em portal de grande

alcance; tematização explícita da violência sexual contra a mulher; e recorrência de marcas linguístico-discursivas relacionadas à construção da identidade feminina. Especificamente, o excerto analisado foi delimitado por concentrar maior incidência das categorias semânticas investigadas, especialmente mecanismos referenciais e predicativos relacionados à figura da vítima.

Nesse sentido, conforme Chizzotti (2003) a pesquisa qualitativa implica:

[...] uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (Chizzotti, 2003, p. 221).

Nessa perspectiva, a investigação qualitativa parte de situações reais e busca interpretar os sentidos produzidos socialmente. No caso específico deste estudo, toma-se como objeto analítico uma reportagem publicada no portal UOL em 2020, que aborda um caso de denúncia de estupro. Destacamos que a escolha desse material decorre de sua ampla circulação midiática e de sua relevância social, uma vez que tematiza uma situação de vulnerabilidade feminina, possibilitando a análise das representações discursivas da mulher construídas no texto jornalístico. O corpus, portanto, caracteriza-se como documental, por tratar-se de material já publicado e disponível em meio digital. A coleta foi realizada diretamente no site do portal, preservando-se a integralidade textual da reportagem para fins de análise.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o percurso analítico articula movimentos dedutivos e indutivos. Inicialmente, a análise parte das categorias semânticas propostas pela ATD, utilizadas como operadores teóricos para a observação do corpus. Em seguida, o contato com os dados permitiu reorganizar e interpretar essas categorias conforme as especificidades do texto jornalístico analisado, evidenciando movimentos interpretativos construídos a partir da materialidade discursiva. Tal articulação possibilita uma análise sensível às particularidades do texto, sem perder o ancoramento teórico, uma vez que parte do geral para o específico. A natureza da pesquisa pode ser classificada como descritivo-interpretativa.

Descritiva, porque busca identificar e explicitar os mecanismos linguístico-discursivos presentes na construção das representações; e

interpretativa, porque procura compreender os efeitos de sentido produzidos e suas implicações no âmbito social. Não se trata, portanto, de um método experimental, mas de uma análise fundamentada na interpretação textual e discursiva.

No que se refere aos procedimentos analíticos, a pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da Análise Textual Discursiva. Inicialmente, foram estabelecidas as categorias semânticas que orientam o estudo da RD, a saber: referência, predicação, modificação e localização espacial e temporal. Tais categorias foram definidas a partir de uma análise prévia do corpus, considerando sua pertinência para a compreensão dos mecanismos de construção das representações da mulher no texto jornalístico.

Em seguida, procedeu-se à seleção dos elementos linguístico-discursivos relevantes, identificando-se, no excerto selecionado, as marcas linguísticas responsáveis pela construção dessas representações. Por fim, realizou-se a organização e a análise dos dados por meio de uma leitura minuciosa do excerto selecionado, articulando-o às categorias semânticas previamente estabelecidas.

Para a realização da análise, optou-se por um recorte específico da reportagem que, a nosso ver, melhor atende aos objetivos propostos neste estudo, permitindo uma investigação mais aprofundada dos efeitos de sentido produzidos no texto.

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DA MULHER NA COBERTURA JORNALÍSTICA DA UOL

Esta seção é destinada à análise e à interpretação dos dados da pesquisa, em observância às articulações teóricas e metodológicas anteriormente delineadas no percurso desse trabalho. Para tanto, tomamos como foco o estudo da Representação Discursiva (RD), na cobertura jornalística publicada no portal UOL, assinada por Luiza Missi¹¹.

O processo analítico centra-se nas representações discursivas construídas em torno do referente Mariana Ferrer, influenciadora digital brasileira que denunciou ter sido vítima de estupro em 2018, caso que resultou em processo judicial e amplamente divulgado pela mídia, suscitando, assim em debates públicos sobre violência de gênero e a atuação do sistema de justiça. Esses processos serão examinados por meio das categorias semânticas da *referência, predicação, modificação e*

¹¹ Luiza Missi é jornalista formada pela ECA-USP e redatora de hard news de Splash (UOL). Assina a reportagem publicada no UOL Universa em 19 de agosto de 2020 sobre o caso da jovem Mariana.

localização espacial e temporal. Tais categorias orientam a interpretação da materialidade linguística no texto, permitindo observar as representações discursivas construídas discursivamente na reportagem para Mariana Ferrer.

Assim, pensando nesse contexto, afirmamos que a representação discursiva constitui-se como um fenômeno observável a partir de elementos linguísticos e discursivos que organizam os objetos de discurso em um MS particular. Dessa forma, a RD configura-se como uma representação de mundo que perpassa o texto enquanto construção semântica e discursiva.

Neste artigo, delimitamos nossa análise ao referente projetado em Mariana Ferrer. Para melhor visualização das ocorrências semânticas, organizamos o quadro a seguir. Vejamos:

REFERENCIAÇÃO	OCORRÊNCIAS	MODIFICAÇÃO	FONTE DE DADOS
Jovem	03	Marcador etário	Jornalista
Influenciadora	02	Associada as redes sociais	Jornalista
Produtora de conteúdo	01	Para redes sociais	Jornalista
Embaixadora da casa	01	Do <i>beach</i> club de luxo	Jornalista
Vítima	01	De violência contra mulher	Mariana
Ela	18	Retomada anafórica	Jornalista

Fonte: elaboração própria pelos pesquisadores (2026).

Consoante ao quadro, apontamos que os referentes e os modificadores utilizados pela jornalista e por Mariana apresentam uma configuração linguística, semântica e argumentativa que posiciona a influenciadora em uma zona de tensão entre visibilidade e vulnerabilidade, construindo, de maneira explícita, a representação discursiva de uma jovem com ampla projeção pública, mas fragilizada pelas circunstâncias narradas.

Observa-se que a forma mais recorrente de retomada do referente é o pronome “ela”, com dezoito ocorrências, o que evidencia a centralidade da personagem na progressão temática do texto e garante a continuidade referencial ao longo da narrativa. Essa alta frequência pronominal contribui para manter a figura da jovem como eixo organizador do acontecimento narrado, e da construção de representações discursivas, ou seja, os demais processos referenciais se articulam a partir desse elemento referencial.

Dessa forma, a jornalista acaba por construir uma face de mulher vulnerável, mas com notoriedade social.

Além da retomada pronominal, as demais formas de referência presentes no quadro contribuem para delinear camadas específicas da representação discursivamente construída. A designação “jovem”, usada três vezes pela jornalista, funciona como marcador etário e inscreve Mariana em um campo semântico associado à juventude, o que pode evocar, implicitamente, ideias de inexperiência e maior exposição à vulnerabilidade. Já o termo “influenciadora”, reiterado em duas ocorrências, e a expressão “produtora de conteúdo”, utilizada uma vez, vinculam à personagem ao universo das redes sociais, mostrando sua inserção em um espaço de visibilidade pública e circulação discursiva. Essas nomeações situam a jovem em um contexto contemporâneo de mediação digital, no qual a imagem e a voz possuem alcance ampliado.

Nesse viés, a expressão “embaixadora da casa”, por sua vez, associa Mariana ao “*beach club* de luxo”, qualificando o espaço do evento e estabelecendo um vínculo profissional entre a personagem e o local onde ocorreu o fato. Essa localização espacial, não apenas contextualiza sua presença na festa, mas também a insere em uma rede de relações institucionais e comerciais.

Em contraste, a designação “vítima”, acompanhada do modificador “de violência contra mulher”, surge exclusivamente no discurso direto da própria Mariana, configurando-se como autoidentificação e marcando explicitamente a experiência da agressão. Diferentemente, das demais nomeações, que enfatizam papéis sociais e profissionais, essa forma referência a personagem a partir do evento traumático, interligando a vítima ao local.

Desse modo, as escolhas referenciais evidenciam um percurso de RD que transita entre papéis sociais vinculados à visibilidade digital e à condição de mulher atravessada pela violência. Na reportagem, a personagem é apresentada como “Mariana Ferrer, influenciadora digital” (UOL, 2020), designada como “a jovem” e “produtora de conteúdo”, além de ser referida como “embaixadora da casa noturna”. Essas nomeações, extraídas diretamente da matéria, constroem uma imagem de inserção social ativa, associada à presença digital e à atuação profissional. Por outro lado, ao ser referida como “vítima”, o foco desloca-se para a dimensão da agressão sofrida. Assim, a configuração referencial presente na reportagem organiza um MS no qual visibilidade e fragilidade coexistem, contribuindo para a consolidação da representação discursiva de uma mulher simultaneamente pública e fragilizada pelas circunstâncias narradas.

Essas construções discursivas não se restringem à nomeação da personagem, sendo também reforçadas pela maneira como as predicções se organizam e funcionam no interior do texto. Nesse sentido, Adam (2011) aponta que o predicado é o elemento que constitui a base do conteúdo proposicional; por isso, ele é importante na construção da representação discursiva, pois anuncia uma atribuição ao sujeito, objeto do discurso. Ou seja, a partir de uma ação ou atividade de estado, o predicado disponibiliza qualidades, características e estados ao referente empregado linguisticamente.

Assim, ao analisar os verbos que têm Mariana como sujeito, observa-se a recorrência de formas que indicam agência¹², como “denuncia”, “relata”, “tem usado”, “divulgou”, “compartilhou” e “registrou”. Tais predicções a posicionam como sujeita ativa, responsável por tornar público o ocorrido e mobilizar apoio nas redes sociais. Desse modo, a representação construída não a fixa apenas como objeto da violência, mas também como agente de denúncia e de luta para a reivindicação por justiça.

Entretanto, paralelamente às predicções que evidenciam protagonismo, o texto mobiliza construções que a colocam na posição de paciente da ação, sobretudo por meio de estruturas na voz passiva, como “foi dopada”, “foi estuprada”, “foi levada” e “teve a conta removida”. Nessas ocorrências, o foco recai sobre o estado ou sobre a ação sofrida, deslocando o centro da enunciação para os efeitos da violência física e institucional. Esse jogo predicativo, que alterna entre ações praticadas pela personagem e ações que recaem sobre ela, constrói uma representação marcada por tensão: Mariana é simultaneamente sujeito que age e sujeito sobre quem se age. Tal ambivalência reforça a ideia de uma identidade atravessada por processos de notoriedade e silenciamento, contribuindo para a consolidação de uma representação discursiva que articula agência e suscetibilidade no interior da cobertura jornalística. Nesse interim, é perceptível ver como a jovem luta por seus direitos.

No que se refere à localização espacial, observa-se que o texto organiza o acontecimento a partir de um deslocamento progressivo dos espaços mencionados. Inicialmente, a narrativa situa o fato no ambiente físico da festa, em Florianópolis, mais especificamente no “beach club de luxo”, qualificado como “área privada”. Esse espaço é discursivamente construído como exclusivo e restrito, sugerindo hierarquia social e poder econômico.

¹² Ou seja, é a capacidade atribuída a um sujeito de agir, produzir ações, exercer iniciativa e responsabilidade sobre processos

Posteriormente, o foco desloca-se para o ambiente digital, *Instagram* e *Twitter*, que aparece, em um primeiro momento, como espaço de denúncia, mobilização e circulação de apoio. Contudo, esse mesmo espaço virtual transforma-se em território de interdição quando a conta é removida “devido a um processo judicial”. Assim, a espacialidade discursiva evidencia que a violência não se restringe ao local físico do ocorrido, mas se expande para os domínios digitais e institucionais, configurando um prolongamento simbólico do conflito.

A partir desse deslocamento espacial, abre-se a possibilidade de uma leitura mais interna das relações de poder inscritas no texto. Embora a reportagem informe que a conta de Mariana foi removida “devido a um processo judicial”, não há qualquer menção a medidas semelhantes direcionadas ao acusado. A ausência dessa informação, no plano discursivo, produz um efeito de assimetria: apenas a voz da mulher aparece como objeto de interdição explícita. Ainda que o texto não afirme que a conta do homem permaneça ativa, o silenciamento incide discursivamente apenas sobre ela, o que reforça a centralidade da restrição imposta à vítima.

Essa construção espacial evidencia que o ambiente digital, inicialmente configurado como espaço de destaque e mobilização, converte-se em instrumento de contenção da fala feminina. Assim, o Instagram deixa de operar apenas como meio neutro de comunicação e passa a integrar o MS da violência narrada. De maneira geral, para Xavier (2025, p. 72), o microuniverso é “entendido como o retrato de um pequeno mundo representado pelas qualidades, características, ações e sentimentos”.

Quanto à localização temporal, a reportagem organiza os eventos por meio de uma sequência cronológica detalhada, com marcações como “em 2018”, “desde maio de 2019”, “na terça-feira, 18 de agosto” e “em abril deste ano”. Essas referências temporais produzem efeito de factualidade e reforçam a dimensão informativa do texto, conferindo linearidade à narrativa. Ao mesmo tempo, a distribuição temporal evidencia a duração do processo, sugerindo que o caso não se limita a um evento pontual, mas se estende ao longo dos anos, atravessando diferentes momentos e instâncias. Dessa maneira, a organização temporal auxilia a construir a representação de uma experiência prolongada de exposição e enfrentamento, na qual a denúncia, o processo judicial e o silenciamento digital compõem uma cadeia contínua de acontecimentos que marcam a trajetória discursiva da personagem.

Em síntese, a análise das representações discursivas construídas na cobertura jornalística do UOL (2020) revela que a figura de Mariana Ferrer é

simultaneamente marcada pela visibilidade social e pela vulnerabilidade decorrente da violência sofrida dentro do texto. Conforme demarca Koch:

A linguagem já não é considerada primariamente como um sistema de signos denotativo, mas como um sistema de atividades ou de operações, cuja estrutura consiste em realizar, com a ajuda de um repertório aberto de variáveis, um repertório fechado de regras, determinadas operações ordenadas, a fim de conseguir um determinado objetivo, que é informação, comunicação, estabelecimento de contato, manifestação, expressão e performance da atividade (KOCH, 1997, apud Schmidt 1971, p 33).

Dessa forma, é possível afirmar que as escolhas referenciais, predicativas, modificadoras e a localização espacial e temporal do relato não apenas informam os acontecimentos, mas também posicionam a personagem em um microuniverso semântico no qual agência, exposição e silenciamento coexistem. Essa articulação demonstra como a linguagem jornalística pode reforçar tensões de gênero e desigualdades institucionais, ao mesmo tempo em que oferece espaço para a afirmação da voz feminina. Assim, o estudo evidencia que as representações discursivas da mulher na mídia não se limitam à descrição dos fatos, mas constituem práticas de construção social de sentido, capazes de naturalizar determinadas interpretações e influenciar a percepção pública sobre vítimas de violência, abrindo caminho para reflexões mais amplas sobre poder, justiça e mídia contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o embasamento teórico e analítico desenvolvido, é possível afirmar que as representações discursivas identificadas na reportagem analisada demarcam a complexidade dos processos que compõem a construção de sentido presente no discurso jornalístico. Desse modo, a partir das categorias semânticas da referenciação, predicação, modificação e localização espacial e temporal, verificamos que a representação discursiva da figura feminina é construída mediante um discurso que, por sua vez, evoca um movimento de tensão entre vulnerabilidade, proeminência e silenciamento. Além disso, em relação à predicação, a presença de verbos na voz ativa, tais como “denuncia”, “relata”, “divulga” e “compartilha”, configura o eixo central da estruturação dessa representação, uma vez que atribui à mulher a posição de sujeito agente nas ações enunciadas.

Os resultados demonstram que a cobertura jornalística analisada produz uma construção discursiva da mulher marcada por

ambiguidades entre protagonismo e vulnerabilidade. Embora a reportagem apresente a vítima como sujeito de denúncia e mobilização pública, determinadas escolhas linguísticas também contribuem para reiterar processos simbólicos de exposição e silenciamento. Desse modo, o estudo evidencia que os discursos midiáticos sobre violência contra a mulher ultrapassam a dimensão informativa e participam ativamente da produção social de sentidos acerca de gênero, poder e legitimidade da fala feminina.

Dessa maneira, a ATD salienta como determinadas construções linguísticas podem reafirmar desigualdades de gênero, especialmente em textos de cunho informativo. Assim, a pesquisa contribui para a ampliação das reflexões acerca da responsabilidade midiática e dos efeitos de sentido dela decorrentes na sociedade. Logo, reitera-se que a ATD não se restringe à descrição de significados e de mecanismos linguísticos ou textuais, mas também focaliza a problematização das formas pelas quais a linguagem se estrutura na produção de campos semânticos, pois cada escolha lexical constitui, individualmente, uma configuração sintática que contribui para a articulação de um campo de sentidos, no qual a interpretação dos sujeitos organiza as estruturas simbólicas que permeiam a sociedade.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues et al. São Paulo: Cortez, 2011.

ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.
BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **Linguística textual: conceitos e aplicações**. São Paulo: Pontes Editores, 2022.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise**. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019. Acesso em: 04 mar. 2026.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, n.

2, p. 221-236, 2003. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2026.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual: introdução**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O desenvolvimento da linguística textual no Brasil**. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 165-180, 1999.

PASSEGGI, Luís *et al.* **A análise textual dos discursos**: para uma teoria da produção co(n)textual dos sentidos. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 262- 312.

PASSEGGI, Luís. **A estruturação sintático-semântica dos conteúdos discursivos**: categorias descritivas da lógica natural para a linguística. In: PASSEGGI, Luís; OLIVEIRA, Maria do Socorro (org.). *Linguística e educação: gramática, discurso e ensino*. São Paulo: Terceira Margem, 2001.

QUEIROZ, Maria Eliete. **Representações discursivas no discurso político**: “Não me fiz sigla e legenda por acaso”: o discurso de renúncia do senador Antônio Carlos Magalhães (30/05/2001). 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares; PASSEGGI, Luís; SILVA NETO, João Gomes da (org.). **“Voltarei. O povo me absolverá...”**: a construção de um discurso político de renúncia. In: ADAM, Jean-Michel *et al.* (org.). *Análises textuais e discursivas: metodologias e aplicações*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 150-208.

UOL. **Jovem denuncia estupro no Instagram e tem conta removida da rede social**. *Universa*, 19 ago. 2020. Disponível em:
<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/08/19/jovem->

[denuncia-estupro-no-instagram-e-tem-conta-removida-da-rede-social.htm](#). Acesso em: 04 mar. 2026.

XAVIER, Keila Lairiny Câmara. **Representações discursivas de Lampião e seus cangaceiros em processos criminais: os ataques às cidades do Rio Grande do Norte em 1927**. 2025. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Pau dos Ferros, Pau dos Ferros, 2025.



Capítulo 12

ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA: UMA ANÁLISE DO /R/ FINAL NA PRODUÇÃO TEXTUAL DA EJA

Thais de Abreu Oliveira
Érica Aparecida Alves Fraga Freitas

A escrita desempenha um papel fundamental na sociedade contemporânea, sendo uma habilidade essencial em diferentes contextos pessoais, educacionais e profissionais. Sua relevância se manifesta desde a comunicação até o desenvolvimento intelectual e a participação social dos indivíduos. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa importância se torna ainda mais evidente diante das demandas relacionadas ao mundo do trabalho, que frequentemente exigem o preenchimento de formulários, a elaboração de currículos, cartas de apresentação, redações e mensagens eletrônicas.

Para atender a essas demandas, a escrita requer o domínio de normas ortográficas, pois não se pode abranger todas as formas linguísticas da fala. Nesse sentido, Moraes (2008) afirma que a ortografia serviria para “cristalizar” essas diferentes possibilidades de representação da língua, favorecendo a compreensão entre os usuários. Assim, cabe à escola desempenhar um papel primordial no processo de aquisição da variedade culta da língua portuguesa e, para isso, ela não precisa desconsiderar as variedades linguísticas trazidas pelos estudantes de seus contextos socioculturais. Conforme destaca o autor, a instituição escolar precisa oportunizar o ensino de ortografia antes de cobrar dos seus aprendizes que escrevam de maneira adequada. Desse modo, torna-se necessário promover atividades reflexivas dos usos linguísticos dos estudantes às regularidades do sistema de escrita, favorecendo a compreensão das convenções ortográficas.

Nessa direção, Moraes (2005) argumenta que a habilidade textual dos estudantes, frequentemente, é equiparada ao desempenho ortográfico, o que pode gerar a falsa impressão de que as dificuldades ortográficas correspondem à ausência de competência para produzir textos. Segundo o autor, essa associação é prejudicial, especialmente devido à consequente geração de constrangimento, o que leva as pessoas a desenvolverem receio de cometer erros na escrita dos seus textos. Por outro lado, observa-se que, em determinadas abordagens pedagógicas, o ensino da ortografia foi deixado em um plano secundário em favor do desenvolvimento da competência comunicativa e de aspectos mais textuais.

Durante certo período, a abordagem escolar negligenciou a ortografia, transitando de um método de ensino excessivamente mecânico e formal para perspectivas mais centradas no texto e no letramento, nas quais a reflexão sobre aspectos linguísticos nem sempre recebeu a mesma atenção. Conforme destacam Oliveira *et al.* (2023), houve uma mudança de foco nos estudos para o discurso, sugerindo uma visão em que a investigação da

língua, incluindo seus aspectos mais estruturais, era considerada incompatível com a concepção da língua como uma forma de ação social.

Bortoni-Ricardo (2004) afirma que a discussão sobre a língua não pode prescindir do reconhecimento de sua natureza heterogênea. Por isso, a escola deve considerar as contribuições da Sociolinguística, que não classifica as variedades linguísticas como corretas ou incorretas, mas as analisa em função de sua adequação aos diferentes contextos de uso e situações comunicativas.

Também é necessário considerar o papel das variações linguísticas presentes no processo de ensino e aprendizagem da escrita. De acordo com Zanella (2010), ao explorar a elaboração da ortografia de uma língua, destaca-se a influência dos diversos modos de expressão verbal, enfatizando principalmente as convenções sociais. A autora destaca que a escrita, diferentemente da oralidade, possibilita a compreensão dos textos, independentemente das variações linguísticas dos falantes.

Diante desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o fenômeno do apagamento do /R/ nas formas verbais do infinitivo na escrita de estudantes da EJA. Especificamente, busca-se investigar os fatores linguísticos e extralinguísticos que condicionam a ocorrência desse fenômeno na posição de coda final e analisar se a regra variável se encontra em situação de variação estável ou de mudança em progresso, à luz dos pressupostos da Sociolinguística Variacionista.

A partir desses objetivos, formulou-se a seguinte questão norteadora: como se manifesta o comportamento variável do apagamento do /R/ nas formas verbais do infinitivo em produções textuais de estudantes da EJA, considerando-se os condicionadores linguísticos e extralinguísticos?

Com base na revisão de literatura, foram estabelecidas as seguintes hipóteses:

a) fatores linguísticos, como tipo de vogal antecedente, número de sílabas, sonoridade do segmento subsequente, categoria gramatical e posição do vocábulo na frase, influenciam a ocorrência do apagamento do /R/ em coda final; b) fatores extralinguísticos, como sexo, faixa etária, tempo de afastamento da escola¹³ e profissão, condicionam a aplicação da regra variável; e c) o apagamento do rótico encontra-se em estágio de variação estável ou de mudança em progresso.

A escolha das turmas da EJA justifica-se pela observação de que muitos estudantes, mesmo após anos de escolarização, ainda apresentam dificuldades relacionadas à ortografia, aspecto que torna relevante a

¹³ Considerando que o tempo longe da escola de 1 a 3 anos foi o mais relevante, de acordo com o programa estatístico Goldvarb X, os outros, que havíamos considerado inicialmente (0 anos, 4 a 9 anos e 10 anos ou mais) foram descartados.

investigação dos fenômenos linguísticos que podem repercutir em sua produção escrita.

Quanto à organização retórica, o presente trabalho é constituído por seis seções. Nesta *introdução*, realiza-se uma contextualização sobre o objeto de estudo e as razões que conduziram ao desenvolvimento do tema, juntamente com a apresentação do objetivo e hipóteses. A seguir, no *referencial teórico*, disserta-se sobre aspectos teóricos da Sociolinguística Variacionista, relacionando-os com o ensino de língua portuguesa, seguido da revisão de literatura dos estudos variacionistas que contemplaram o fenômeno do apagamento do /R/. Na seção de número três, apresenta-se a *metodologia* de pesquisa. Nela, há a contextualização da pesquisa – escola e sujeitos envolvidos – expõe-se a metodologia de coleta de dados, as variáveis em estudo, bem como o tratamento dado à amostra. Na quarta seção, intitulada *desenvolvimento/análise*, discutem-se e analisam-se os resultados. A quinta seção é dedicada às *considerações finais*, que incluem a recapitulação dos resultados alcançados na pesquisa e algumas reflexões sobre o fenômeno investigado. Por fim, a sexta seção reúne as *referências bibliográficas*, seguida da *biodata* de cada autora.

ASPECTOS TEÓRICOS DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Segundo Torres e Oliveira (2015), enquanto Saussure (1975) [1916] se concentrou na análise estrutural da língua como um sistema autônomo e sincrônico e Chomsky (1957) frequentemente também adotou uma perspectiva mais sincrônica, focando na estrutura linguística em um determinado momento, Labov (2008) [1972] expandiu essa visão ao considerar a dimensão social e histórica das variações linguísticas. Portanto, os primeiros estudos sociolinguísticos surgiram a partir dos questionamentos de pesquisadores sobre a abordagem tradicional da língua, a partir da década de 1960, com os estudos de William Labov, que é reconhecido como a figura central na representação da Sociolinguística Variacionista. Importante destacar que, embora as abordagens desses linguistas possam parecer distintas, Labov adota uma postura integradora, ao reconhecer que suas contribuições são complementares, oferecendo perspectivas valiosas que, juntas, enriquecem a compreensão da complexidade da linguagem.

A Sociolinguística Variacionista estuda as variações linguísticas em comunidades linguísticas. Labov (2008), por meio de extensas pesquisas, demonstrou que a variação linguística não é aleatória, mas sim governada por padrões linguísticos e sociais. Segundo Rockenbach e Battisti (2021), a teoria variacionista examina como fatores, tais como classe

social, idade, gênero e contexto situacional, influenciam nas escolhas linguísticas dos falantes. Além disso, ela reconhece a linguagem como um instrumento essencial na construção de identidades sociais. Em suma, a teoria variacionista oferece conhecimentos fundamentais sobre a natureza dinâmica da língua e sua relação intrínseca com o contexto sociocultural em que é empregada.

Desse modo, é fundamental refletir sobre o impacto da sociedade nos fenômenos de variação e transformação linguística, tanto na expressão oral quanto na escrita. Ao explorar os estudos sociolinguísticos, justifica-se a necessidade de correlacionar elementos linguísticos e contextos sociais na abordagem da heterogeneidade linguística.

A metodologia sociolinguística se direciona à análise da linguagem em seu contexto social e cultural. Seu principal ponto de partida reside na observação e investigação da língua em uso, considerando não apenas as dimensões estruturais, mas também os aspectos socioculturais que influenciam e são influenciados pelo uso da linguagem. Então, parte-se do pressuposto de que o uso da linguagem, com o falante-ouvinte real, é influenciado pelas variações linguísticas em um determinado contexto.

Outro conceito relevante a ser enfatizado diz respeito às variantes. Elas são as diversas formas de expressão linguística existentes em uma língua, sendo essas manifestações influenciadas por variáveis, como idade, sexo, nível educacional, fatores geográficos, entre outros. Segundo Tarallo (1986), o conceito de variantes foi definido por Labov (1978) em sua Teoria da Variação, segundo a qual as variantes são maneiras de se dizer a mesma coisa com o mesmo valor de verdade. Nesta pesquisa, as variantes são apagamento e não apagamento da variável /R/ em coda final.

Enquanto docentes de Língua Portuguesa, devemos desempenhar o papel de pesquisadoras dos fenômenos linguísticos, particularmente quando aborda a ortografia, muitas vezes considerada desafiadora devido à sua natureza prescritiva. Acreditamos que a Sociolinguística Variacionista proporciona ferramentas que permitem a conscientização acerca da dimensão social de diversos fenômenos variáveis, como o apagamento do /R/ em coda verbal na oralidade, resultando na consequente omissão desse fonema na escrita dos estudantes. Não podemos esquecer que esses fenômenos não são casos isolados em uma turma, mas refletem comportamentos linguísticos presentes em diversas variedades dialetais que compõem o português brasileiro.

REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O APAGAMENTO DO /R/

Com relação aos trabalhos que abordam a temática do apagamento do /R/ em relação à fala e à escrita, salienta-se que há uma extensa produção literária sobre esse fenômeno na linguagem oral. Entretanto, encontram-se poucos estudos no tocante à escrita.

É incontestável que a supressão do fonema /r/ na língua portuguesa é uma ocorrência presente em vários vocábulos. Contudo, é preciso salientar que esse fenômeno é notadamente mais recorrente na posição de coda silábica, especialmente ao se tratar de verbos no infinitivo, sendo identificado em todas as regiões do Brasil.

Alguns trabalhos já existentes, como os de Torres e Oliveira (2015), Messias (2019), Natividade (2021) e Rockenbach e Battisti (2021), são muito pontuais, tratando do rótico na escrita escolar de Feira de Santana-BA, Rafael Jambeiro-BA, Ananindeua-PA, Porto Alegre-RS, respectivamente. Nesse contexto, surge a necessidade de conduzir uma pesquisa centrada em nossa região, com o intuito de ampliar o escopo dos estudos sobre o assunto e, conseqüentemente, confrontar os resultados obtidos com os de outras localidades, com o propósito de testar a hipótese de que a incorporação das normas ortográficas não apenas resulta do desenvolvimento natural da gramática, mas também de um processo formal de educação.

Em uma pesquisa sobre esse fenômeno na cidade de Feira de Santana-BA, utilizando como amostra produções escritas (redação e ditado de frases) de alunos do Ensino Fundamental II e do 3º ano do Ensino Médio, Torres e Oliveira (2015) ratificam a maior ocorrência para a perda do rótico em posição externa de coda, como no exemplo: “... vou fala[Ø] um pouco da minha férias”. Segundo esse estudo, o apagamento tende também a ocorrer nas produções escritas dos estudantes, possivelmente causado pela procura de suporte na língua oral. Nessa pesquisa, os resultados evidenciaram uma disparidade entre o apagamento e a manutenção do fenômeno, com uma incidência de 22% para o primeiro e 78% para o segundo. Outro fator relevante nesse estudo foi o apontamento para a influência direta do nível de escolaridade na manifestação ou na ausência do fenômeno do apagamento do rótico na escrita. Essa evidência sugere a importância de se considerar a forma como nós, professores de língua portuguesa, trabalhamos a ortografia em sala de aula.

Segundo Messias (2019), em estudo feito com base em produções textuais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública do interior da Bahia, o professor, através de práticas educacionais como a sequência didática utilizada pela autora, contribui de forma significativa para redução expressiva do apagamento do /R/ nos textos

escolares dos seus alunos. Tendo em vista os resultados positivos apontados, considerou desenvolver intervenções pedagógicas pontuais no sentido de promover a reflexão dos discentes sobre a forma fonética sem o /R/, que é legítima para o seu dialeto, porém, sem a transposição dessa forma para a escrita.

Natividade (2021) utilizou, em sua pesquisa, o método da classificação dos erros de escrita dos discentes de acordo com cada processo fonológico, fornecendo, assim, mais uma constatação de que esses desvios ocorrem muitas vezes por interferência da fala. Nesse estudo, realizado em uma Escola Municipal de Ensino

Fundamental da região metropolitana de Belém do Pará, foram levados em consideração fatores linguísticos que poderiam influenciar no apagamento da letra R em coda final. Depois da análise de dados, a autora destacou os casos de hipercorreção encontrados nos textos do *corpus* deste estudo, pois revelaram que, em contextos menos monitorados, os alunos tendem a controlar mais o apagamento. Entretanto, é notável que, em determinadas situações, a influência da variante coloquial prevaleceu sobre as normas ortográficas da língua.

Em outro estudo, tendo como foco especificamente o dialeto porto-alegrense, Rockenbach e Battisti (2021) analisaram o fenômeno em pauta, a partir de amostras de fala de 16 entrevistas sociolinguísticas do LínguaPOA (2015-2019)¹⁴. A análise comparativa da pesquisa indica que o fenômeno do apagamento atingiu um estágio de estabilidade, principalmente nos morfemas do infinitivo.

Dessa forma, depreende-se que os trabalhos citados revelam que, para os alunos, a escrita está diretamente relacionada à fala, sendo difícil escrever o verbo no infinitivo com o /R/, já que ele, muitas vezes, é apagado na fala cotidiana. Também se nota que é um fenômeno que acontece tanto por fatores internos quanto externos à língua, independentemente da localidade do informante. Assim, pretende-se contribuir com as pesquisas sobre esse fenômeno a partir de atividades realizadas com alunos da EJA em uma escola de Fortaleza-CE, visto que há poucos estudos sobre esse assunto com atividades relacionadas a esse público.

¹⁴ O LínguaPOA reúne registros de fala do português brasileiro falado em Porto Alegre (RS), coletados por pesquisadores do Instituto de Letras da UFRGS de 2015 a 2019. O acervo é composto de áudios e transcrições de entrevistas sobre o cotidiano na cidade, que podem contribuir para estudos linguísticos, culturais, sociais e históricos.

METODOLOGIA

Tipologia da pesquisa

Esta pesquisa se classifica da seguinte maneira: apresenta uma abordagem quantitativa do problema, visto que envolve procedimentos de coleta de dados que resultam primariamente em dados numéricos, que serão posteriormente analisados por programas estatísticos; é descritiva quanto aos objetivos, uma vez que descreve as características de um fenômeno, mas não se atém às causas, nem interfere nele; e, quanto aos procedimentos técnicos, adota a metodologia da Sociolinguística Variacionista (Labov, [1972] 2008), utilizada para a descrição de fenômenos linguísticos variáveis.

A amostra

Para a realização deste trabalho, aplicamos duas atividades, em quatro aulas (duas aulas seguidas em cada dia) com duração de 45 minutos cada aula, sobre o infinitivo com turmas da EJA Ensino Médio 1 e 2, de uma escola de ensino fundamental e médio, do período noturno. Essa escola está localizada no bairro Antônio Bezerra, em Fortaleza (CE). Essa região é caracterizada por indicadores socioeconômicos que refletem parte da realidade vivenciada pelos estudantes da EJA. Considera-se que a contextualização desse espaço é relevante por possibilitar a compreensão das condições sociais que permeiam as trajetórias escolares dos participantes da pesquisa.

Essas turmas da EJA Ensino Médio 1 e 2 são de uma professora regente, que nos concedeu esses momentos, exclusivamente, para que pudéssemos realizar nossa pesquisa. Conseguimos 20 informantes, estratificados de acordo com o sexo, a faixa etária e o tipo de profissão, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 – Quadro de distribuição dos informantes

Sexo						
	Masculino			Feminino		
Profissão						
Faixa etária	Sem emprego	Comércio	Serviços Gerais	Sem emprego	Comércio	Serviços Gerais
I (16-35)	3	1	6	4		1
II (36-49)		1				2
III (50 em diante)				1		1
Total	3	2	6	5	0	4

Fonte: elaboração própria.

A professora regente nos informou que o número de alunos presentes nas aulas dos dois dias de nossas atividades foi baixo, pois a frequência desses estudantes é esporádica. São 41 alunos, contudo, nos dias de aplicação das atividades dessa pesquisa, apenas 20 alunos compareceram. A priori, os informantes preencheram um questionário social e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo esclarecido para eles que garantimos o sigilo das informações coletadas, sem divulgação, e que poderiam desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

A posteriori, aplicamos as atividades sobre o uso do infinitivo verbal. A primeira, a partir de memes sobre “Quando digo que sou de touro”, solicitava que os estudantes escrevessem uma narrativa sobre o que gostariam de fazer no futuro. E a segunda, “O que imaginam quando digo

que sou do interior”, era para que eles elaborassem dez frases que contivessem dez sonhos ou objetivos pessoais que moldariam seus caminhos na vida e lhes motivariam diariamente.

Os alunos sabiam que aquelas atividades ajudariam na pesquisa de outras professoras, mas não sabiam a motivação principal. Todos os que estavam presentes concordaram em realizá-las na íntegra, comportando-se bem durante todos os momentos.

Envelope de variação

Neste tópico, será feita uma descrição detalhada da variável dependente e das variáveis independentes linguísticas e extralinguísticas, e dos contextos em que elas podem ou não ocorrer, ou seja, de como o fenômeno em variação está se manifestando na língua em uso.

Variável dependente

Será analisada a realização do /R/ em infinitivos verbais: apagamento e manutenção. A exemplo, /ati´raØ/ e /reali´zaR/¹⁵.

Variáveis linguísticas

Com base na revisão de literatura, foram selecionadas algumas variáveis linguísticas que se acredita serem de extrema importância para o estudo do apagamento de /R/ em infinitivos verbais na escrita de alunos da EJA, seguindo, principalmente, os estudos de Torres e Oliveira (2015), Messias (2019), Natividade (2021) e Rockenbach e Battisti (2021), que analisaram esse fenômeno e verificaram que os fatores tipo de vogal antecedente, número de sílabas, sonoridade do segmento subsequente, categoria gramatical, posição do vocábulo na frase, sexo e faixa etária são relevantes. Assim, decidiu-se também por controlar essas variáveis neste estudo, com o acréscimo do fator profissão, pois julga-se que determinadas atividades profissionais favoreçam o apagamento do rótico.

Tipo de vogal antecedente

O tipo de vogal antecedente é um grupo de fatores controlado na maioria dos estudos. As vogais aqui analisadas são: baixa centralizada (retorn[a]r)¹⁶, média anterior fechada (agradec[e]r)¹⁷ e alta anterior

¹⁵ Dado retirado do texto do informante 10.

¹⁶ Dado retirado do texto do informante 18.

¹⁷ Dado retirado do texto do informante 18.

(desist[i]r)¹⁸. A princípio, haviam-se feito códigos para as vogais médias abertas (p[ɛ]squisa), porém, como foram analisados apenas verbos no infinitivo, não foi encontrado nenhum caso de uso dessas. A hipótese defendida é a de que a vogal baixa centralizada favorece o apagamento do /R/.

Número de sílabas

Este grupo de fatores esteve presente em todos os estudos encontrados sobre o apagamento de /R/. Serão analisados os seguintes fatores: monossílabo (ter), dissílabo (poder), trissílabo (sustentar) e polissílabo (acreditar)¹⁹. Defende-se a hipótese de que as dissílabas favorecem o apagamento do rótico, segundo revisão da literatura.

Sonoridade do segmento subsequente

Este fator também foi controlado em todos os trabalhos estudados. Analisamo-lo do seguinte modo: vozeado (estudar [é]), desvozeado (manter [k]onhecimento) e pausa (armazenar [Ø])²⁰. A expectativa é a de que as consoantes desvozeadas favoreçam a regra do apagamento do /R/.

Categoria gramatical

A categoria gramatical foi examinada em todos os trabalhos, apresentando os maiores valores de pesos relativos. No entanto, apenas Natividade (2021) examinou os verbos separados em forma verbal simples e locução verbal. Assim, foram analisados, conforme Natividade (2021): forma verbal simples (ser) e locução verbal (quero dar)²¹. A hipótese é que este fator não tenha grande influência para o apagamento do rótico.

Posição do vocábulo na frase

Este grupo de fatores está presente nos trabalhos de Natividade (2021) e de Rockenbach e Battisti (2021). Foram selecionados os seguintes fatores: início da frase (Compra tipo...), interior da frase (...pra come comida...) e final da frase (...estuda.)²². A expectativa é a de que o interior da frase favoreça o apagamento do /R/.

Variáveis extralinguísticas

Quanto às variáveis extralinguísticas, foram selecionados sexo, faixa etária e profissão, seguindo, principalmente, os estudos de Torres e

¹⁸ Dado retirado do texto do informante 19.

¹⁹ Dados retirados do texto do informante 18.

²⁰ Dados retirados do texto do informante 9.

²¹ Dados retirados do texto do informante 12.

²² Dados retirados do texto do informante 13.

Oliveira (2015), Messias (2019), Natividade (2021) e Rockenbach e Battisti (2021). A seguir serão percorridas as variáveis extralinguísticas deste estudo.

Sexo

A maior parte dos estudos utilizou esta variável, exceto Torres e Oliveira (2015). Natividade (2021) controlou essa variável, nomeando-a de sexo, e Rockenbach e Battisti (2021) e Messias (2019), de gênero. Decidiu-se fazer o controle dos fatores: feminino e masculino. A hipótese é de que o sexo masculino favoreça o apagamento do /R/.

Faixa etária

A faixa etária foi analisada apenas no estudo de Messias (2019). Dividimo-la da seguinte maneira: faixa etária I (16 a 35 anos), faixa etária II (36 a 49 anos) e faixa etária III (50 anos em diante). Defende-se que este grupo de fatores não seja relevante para a regra em análise.

Profissão

Este grupo de fatores não foi selecionado pelos autores do estado da arte desta pesquisa, mas verifica-se a importância de controlá-lo porque determinadas profissões têm mais contato com a escrita do que outras, logo essa variável não convencional poderia permitir a detecção do que ocorre nessa comunidade de fala. Por isso, resolveu-se dividi-lo em: sem emprego, comércio e serviços gerais. Julga-se que as pessoas desempregadas favorecem o apagamento do /R/, visto que, por não estarem expostas propiciamente a situações que exijam maior grau de formalidade, podem utilizar uma escrita mais espontânea.

LEITURA DAS PRODUÇÕES ESCRITAS E TRANSCRIÇÃO DAS OCORRÊNCIAS

Nesta etapa, foram feitas a leitura das produções escritas dos alunos e a transcrição de todas as ocorrências de apagamento e manutenção do /R/ em verbos no infinitivo.

Codificação e digitação dos dados

Após a leitura e a transcrição das ocorrências, foram atribuídos códigos alfanuméricos para cada subfator presente nos grupos de fatores controlados. Esses códigos foram digitados no programa bloco de notas do Windows e, em seguida, foram submetidos à análise estatística do programa GoldVarb X. Um exemplo de codificação pode ser observado a partir da seguinte palavra: fazer -> (+edv@rf14.

Esses códigos significam: + manutenção; e vogal média anterior fechada; d dissílaba; v vozeado; @ forma verbal simples; r interior da frase; f feminino; l faixa etária l; 4 sem emprego.

A análise feita pelo GoldVarb X (Sankoff; Tagliamont; Smith, 2005) permitiu a identificação dos fatores, apresentando porcentagens de ocorrências de cada um

desses com base no número de vezes em que a regra variável se aplica, detectou fatores categóricos e forneceu os pesos relativos para os fatores de cada grupo, selecionando os grupos de fatores relevantes para o apagamento do /R/. Assim, conseguiu-se verificar se um determinado fator contribui ou não para a aplicação da regra em análise.

DESENVOLVIMENTO/ ANÁLISE

O programa computacional GoldVarb X indicou a presença de 244 dados do fenômeno estudado. Recapitulando, foram realizadas algumas rodadas experimentais, considerando que o fator equivalente a 1 a 3 anos longe da escola foi o mais relevante, logo, todas as rodadas foram feitas apenas com esse fator.

Houve um *Singleton Group*, no grupo da faixa etária de 16 a 35 anos, que foi resolvido com a exclusão deste fator. A melhor rodada para esse grupo de fatores foi a 21. De 58 células, antes da retirada do *Singleton Group*, ficaram 23, e o *input* de aplicação do apagamento do /R/ foi de 0,081. Isso significa que, nessa amostra, a variante [Ø] é a que oferece maior probabilidade de ocorrência. Os fatores selecionados como favorecedores do apagamento do rótico, por ordem de relevância, foram: profissão, tipo de vogal antecedente, sexo e sonoridade do segmento subsequente. Os quadros a seguir foram elaborados para apresentar a atuação das variáveis relevantes para a variante apagamento do /R/.

Quadro 2 – Atuação da variável *profissão* sobre a variante apagamento do /R/ em infinitivos verbais

VARIÁVEL	APLICAÇÃO/TOTAL	%	PESO RELATIVO
Serviços gerais	12/39	30,8	0,831
Sem emprego	3/33	9,1	0,132

Fonte: elaboração própria.

Conclui-se nesta tabela que, contrariamente ao que se poderia supor, os participantes desempregados não foram os que utilizaram mais o apagamento do

/R/, o que se entende, assim, que essa variável tenha relação direta com a escolaridade. Contudo, tal conclusão pode ter sido decorrente de o número de dados analisados ter sido pequeno.

Quadro 3 – Atuação da variável *tipo de vogal antecedente* sobre a variante apagamento do /R/ em infinitivos verbais

VARIÁVEL	APLICAÇÃO / TOTAL	%	PESO RELATIVO	ILUSTRAÇÃO DE DADOS
Vogal alta anterior	4/11	36,4	0,952	consequ[i]
Vogal baixa centralizada	8/33	24,2	0,653	realiz[a]
Vogal média anterior fechada	3/28	10,7	0,128	pod[e]

Fonte: elaboração própria.

Assim como no estudo de Torres e Oliveira (2015), nota-se que a *Vogal alta anterior* favorece o apagamento do /R/. Isso ocorre porque há dúvida, por parte de muitos estudantes, na grafia, se tal verbo é escrito com [i] ou [e], visto que o [e] final tem som de [i]. A hipótese inicial desta pesquisa era de que a vogal baixa centralizada fosse a mais relevante, o que não foi confirmado, todavia ela ainda é relevante para o fenômeno em análise, diferentemente da vogal média anterior fechada que tem um peso relativo muito baixo.

Quadro 4 – Atuação da variável *sexo* sobre a variante apagamento do /R/ em infinitivos verbais

VARIÁVEL	APLICAÇÃO/TOTAL	%	PESO RELATIVO
Feminino	9/29	31,0	0,795
Masculino	6/43	14,0	0,286

Fonte: elaboração própria.

Entre as variáveis analisadas, sexo foi a que apresentou resultados mais distintos daqueles previstos pelas hipóteses iniciais da pesquisa. Natividade (2021) e Messias (2019) observaram que os participantes do sexo masculino

favoreciam o apagamento do /R/, resultado compatível com os estudos de Labov (2008), segundo os quais as mulheres tendem a utilizar com maior frequência variantes consideradas conservadoras, enquanto os homens costumam favorecer variantes inovadoras.

No entanto, os dados deste estudo apontaram comportamento distinto, uma vez que as participantes do sexo *Feminino* apresentaram maior frequência de apagamento do rótico na escrita. Esse resultado sugere que a atuação da variável sexo pode não seguir o mesmo padrão observado em outras pesquisas ou pode estar relacionada a características específicas do grupo investigado. Embora se observe que parte significativa das participantes encontrava-se fora do mercado de trabalho, os dados analisados não permitem estabelecer uma relação direta entre essa condição e a maior ocorrência do apagamento do /R/. Dessa forma, tal aspecto deve ser interpretado com prudência e pode constituir uma hipótese a ser investigada em estudos futuros com amostras mais amplas.

Quadro 5 – Atuação da variável *sonoridade do segmento subsequente* sobre a variante apagamento do /R/ em infinitivos verbais

VARIÁVEL	APLICAÇÃO / TOTAL	%	PESO RELATIVO	ILUSTRAÇÃO DE DADOS
Desvozeado	6/17	35,3	0,853	manter [k]onhecimento
Pausa	1/4	25,0	0,543	que se foca em armazenar [Ø]
Vozeado	8/51	15,7	0,355	completar [m]eus estudos

Fonte: elaboração própria.

Analisando a figura 5, nota-se que o fator *Desvozeado* é o que apresenta o maior peso relativo, conforme a hipótese inicial. Messias (2019) confirmou que as consoantes subsequentes ao rótico eram favorecedoras do apagamento desse. Torres e Oliveira (2015) observaram que as consoantes surdas eram o principal fator para a apócope do /R/. E Rockenbach e Battisti (2021) perceberam que as consoantes oclusivas subsequentes ao /R/ eram as que mais privilegiavam a variante inovadora. No que se refere ao contexto de pausa, averigua-se que apresentou um peso relativo que merece atenção. Porém, esse fator apresentou um número reduzido de ocorrências, o que recomenda cautela na interpretação dos resultados, visto que esses não são conclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise das atividades aplicadas para as turmas da EJA Ensino Médio 1 e 2, as variáveis mais relevantes para o apagamento do /R/ em infinitivos verbais foram: profissão (serviços gerais – peso relativo = 0,831), tipo de vogal antecedente (vogal alta anterior – peso relativo = 0,952), sexo (feminino – peso relativo = 0,795) e sonoridade do segmento subsequente (desvozeado – peso relativo = 0,853). Assim, foram selecionadas duas variáveis extralinguísticas e duas linguísticas, confirmando o caráter indissociável entre língua e sociedade.

No que se refere à última hipótese de pesquisa, que buscava avaliar se o apagamento do rótico se configura como uma variação estável ou uma mudança em progresso, os resultados obtidos dialogam com o panorama teórico da Sociolinguística Variacionista. A literatura revisada, a exemplo do estudo de Rockenbach e Battisti (2021), já sinalizava que o fenômeno atingiu um estágio de estabilidade, de modo que a supressão do /R/ em coda final já se encontra consolidada na oralidade cotidiana dos falantes. Ao se transpor essa realidade para a escrita dos estudantes da EJA, os dados gerados pelo GoldVarb X (*input* de aplicação de 0,081 e relevância de condicionadores sociais e linguísticos) mostram um cenário de variação estável fortemente atrelado à influência da fala sobre o registro escrito.

Sabe-se que este trabalho contou com poucos dados, já que foi investigada a escrita de alunos de apenas uma escola, e que houve alunos faltosos nos dias de aplicação das atividades, contudo pretende-se que este estudo colabore com o ensino de língua portuguesa, ajudando a compreender sobre os desvios textuais ortográficos, partindo de que a fala influencia na escrita.

Conclui-se que cabe ao(à) professor(a) levar os alunos a perceberem as diferenças entre fala e escrita, trazendo atividades reflexivas sobre o uso da língua nos mais diversos contextos e desenvolvendo a consciência ortográfica desses estudantes.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.

HORA, Dermeval da; RIBEIRO, Juliene Lopes Pedrosa. **Introdução à fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MESSIAS, Eveline Souza. **Apagamento do /R/ em formas verbais infinitivas em textos escolares: uma proposta de intervenção**. 2019. 218 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In: MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia na sala de aula**. São Paulo: Autêntica, 2005. p. 45–62.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2008.

NATIVIDADE, Demiany Cristina Cursino. **O apagamento do rótico em posição de coda silábica na escrita escolar**. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

OLIVEIRA, Daniela Mara Lima et al. **Ortografia: reflexão e múltiplos padrões de ensino e aprendizagem da língua portuguesa**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

ROCKENBACH, Livia Majolo; BATTISTI, Elisa. Produção e percepção do apagamento variável de /R/ em coda silábica no português de Porto Alegre (RS). **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 4, e426, 2021.

SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali; SMITH, Eric. **GoldVarb X: a variable rule application for Macintosh and Windows**. Toronto: Department of Linguistics, University of Toronto, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1975.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

TORRES, Paula Freitas de Jesus; OLIVEIRA, Josane Moreira de. O apagamento do -r no final de vocábulo em produções escolares na cidade de Feira de Santana–BA. **Cadernos do CNLF**, v. 19, 2015.

ZANELLA, Maura Spada. Ortografia no ensino fundamental: um estudo sobre as dificuldades no processo de aprendizagem da escrita. **Póesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 109–125, jul./dez. 2010.



Capítulo 13

FENÔMENOS FONOLÓGICOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ediele Lima da Silva

A linguagem constitui uma das principais formas de interação social, permitindo aos indivíduos comunicar ideias, expressar sentimentos e participar das diferentes práticas discursivas presentes na sociedade. Nesse contexto, a língua portuguesa apresenta-se como um sistema dinâmico e heterogêneo, marcado por variações que se manifestam em diferentes níveis linguísticos, entre eles o fonológico. Os fenômenos fonológicos correspondem às alterações e aos processos que envolvem os sons da língua em situações reais de uso, revelando aspectos importantes sobre o funcionamento da oralidade e sua relação com a escrita.

No contexto educacional, a compreensão desses fenômenos assume papel relevante, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que muitas dificuldades encontradas pelos estudantes na aprendizagem da escrita estão relacionadas à influência da fala sobre a representação gráfica das palavras. Em diversas situações, produções consideradas inadequadas pela norma-padrão refletem processos fonológicos presentes na variedade linguística utilizada pelos alunos em seu cotidiano, e não necessariamente desconhecimento da língua.

Historicamente, o ensino de Língua Portuguesa foi marcado por uma perspectiva predominantemente normativa, que privilegiava a memorização de regras gramaticais e a correção dos desvios em relação ao padrão culto. Essa abordagem contribuiu para a disseminação de concepções equivocadas sobre a língua, associando frequentemente as variações linguísticas à ideia de erro. No entanto, estudos desenvolvidos pela Fonologia e pela Sociolinguística demonstram que as diferentes formas de realização da fala obedecem a padrões sistemáticos e constituem manifestações legítimas da língua em uso.

Nessa perspectiva, o estudo dos fenômenos fonológicos na educação básica possibilita compreender de maneira mais ampla a relação entre oralidade e escrita, favorecendo práticas pedagógicas que respeitem a diversidade linguística dos estudantes e contribuam para o desenvolvimento de sua competência comunicativa. Além disso, a abordagem reflexiva desses fenômenos pode auxiliar os alunos na compreensão das convenções ortográficas, promovendo uma aprendizagem mais significativa da língua escrita.

Diante dessas considerações, este trabalho tem como objetivo discutir a importância dos fenômenos fonológicos para o ensino de Língua Portuguesa, analisando suas implicações na relação entre fala e escrita e refletindo sobre o papel da escola e da formação docente na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. A

pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em contribuições da Fonologia, da Sociolinguística e dos estudos sobre ensino de língua materna.

FONÉTICA E FONOLOGIA: CONCEITOS E DISTINÇÕES

O estudo dos sons da linguagem humana constitui um dos campos fundamentais da Linguística, sendo desenvolvido principalmente pela Fonética e pela Fonologia. Embora ambas as áreas tenham como objeto de investigação os sons da fala, seus enfoques e objetivos diferem significativamente. Compreender essa distinção é essencial para a análise dos fenômenos fonológicos e para sua aplicação no ensino de Língua Portuguesa.

A Fonética dedica-se ao estudo dos aspectos físicos, articulatórios e acústicos dos sons produzidos pelos falantes. Seu foco está na descrição de como os sons são articulados pelos órgãos fonadores, transmitidos pelo meio físico e percebidos pelos ouvintes. Segundo Silva (2014), a Fonética investiga as propriedades concretas dos sons da fala, considerando os mecanismos envolvidos em sua produção e percepção. Dessa forma, trata-se de uma área voltada para a materialidade sonora da linguagem.

Nesse sentido, a Fonética busca compreender, por exemplo, como são produzidos os sons consonantais e vocálicos, quais órgãos participam da articulação dos fonemas e de que maneira as características acústicas contribuem para a identificação dos sons pelos interlocutores. Para Cagliari (2009), o conhecimento fonético possibilita compreender diversos aspectos da oralidade, constituindo importante ferramenta para o estudo da alfabetização e da aprendizagem da escrita.

Por sua vez, a Fonologia preocupa-se com a função dos sons dentro do sistema linguístico. Enquanto a Fonética analisa os sons em sua realização concreta, a Fonologia investiga como esses sons se organizam e se relacionam para produzir significados em determinada língua. De acordo com Cristófaró Silva (2019), a Fonologia estuda os padrões sonoros que compõem o conhecimento linguístico dos falantes, buscando compreender as regras e os princípios que organizam o sistema fonológico.

Um dos conceitos centrais da Fonologia é o de fonema, entendido como a menor unidade sonora capaz de distinguir significados. Em português, por exemplo, a substituição do fonema /p/ pelo fonema /b/ diferencia palavras como “pato” e “bato”, evidenciando sua função distintiva no sistema da língua. Assim, embora determinados sons possam apresentar variações em sua realização fonética, permanecem

pertencentes ao mesmo fonema quando não provocam alteração de significado.

A distinção entre Fonética e Fonologia não implica separação absoluta entre essas áreas. Pelo contrário, ambas mantêm uma relação de complementaridade, uma vez que os fenômenos sonoros observados na fala frequentemente envolvem aspectos articulatórios e funcionais simultaneamente. Conforme observa Callou e Leite (2009), a análise dos processos linguísticos exige a articulação entre a dimensão física dos sons e sua organização no sistema da língua.

Essa relação torna-se particularmente relevante no contexto escolar, onde muitas dificuldades associadas à aprendizagem da escrita decorrem da influência de processos fonológicos presentes na fala dos estudantes. Fenômenos como assimilação, apagamento de segmentos, monotongação e neutralização vocálica demonstram que a língua falada apresenta mecanismos próprios de organização sonora, os quais nem sempre correspondem diretamente às convenções ortográficas da língua escrita.

Desse modo, o conhecimento dos princípios da Fonética e da Fonologia contribui para uma compreensão mais ampla do funcionamento da língua portuguesa, permitindo que professores e alunos reconheçam a complexidade das relações entre oralidade e escrita. Além disso, favorece a construção de práticas pedagógicas que valorizem a reflexão linguística e a compreensão dos diferentes usos da língua em contextos sociais diversos.

PRINCIPAIS FENÔMENOS FONOLÓGICOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Os fenômenos fonológicos correspondem aos processos de transformação, reorganização ou adaptação dos sons que ocorrem durante a produção da fala. Esses processos fazem parte do funcionamento natural das línguas e refletem tendências articulatórias, cognitivas e sociais presentes na comunicação cotidiana. No português brasileiro, diversos fenômenos fonológicos podem ser observados em variedades linguísticas, revelando a dinamicidade do sistema sonoro da língua.

De acordo com Cristófaró Silva (2019), os fenômenos fonológicos constituem mecanismos regulares que atuam sobre os segmentos sonoros, influenciando a forma como as palavras são produzidas pelos falantes. Longe de representarem desvios aleatórios, esses processos seguem padrões sistemáticos que podem ser descritos e analisados pela Fonologia.

Entre os fenômenos mais frequentes encontra-se a assimilação, processo pelo qual um som adquire características articulatórias de outro

som próximo. Esse mecanismo ocorre com o objetivo de facilitar a articulação durante a fala. Um exemplo pode ser observado na pronúncia rápida de determinadas sequências sonoras, em que um segmento sofre modificações em razão da influência de sons vizinhos. Segundo Callou e Leite (2009), a assimilação é um dos processos fonológicos mais recorrentes nas línguas naturais, estando presente em diferentes variedades do português brasileiro.

Outro fenômeno amplamente observado é a monotongação, caracterizada pela redução de um ditongo a uma vogal simples. Em diversas regiões do Brasil, palavras como “peixe” e “caixa” podem ser pronunciadas como “pexe” e “caxa”, respectivamente. Embora essas realizações não correspondam à forma ortográfica convencional, constituem formas legítimas de uso da língua falada e não comprometem a compreensão da mensagem.

Em sentido oposto, ocorre a ditongação, processo em que uma vogal simples passa a ser pronunciada como ditongo. Esse fenômeno pode ser observado em determinadas variedades regionais e demonstra que as transformações sonoras são influenciadas por fatores históricos, geográficos e socioculturais. Conforme destaca Cagliari (2009), tais modificações evidenciam a natureza dinâmica da língua e seu constante processo de mudança.

A neutralização vocálica também ocupa lugar de destaque entre os fenômenos fonológicos do português brasileiro. Esse processo ocorre quando determinadas distinções entre fonemas são reduzidas em contextos específicos. Um exemplo frequente é a realização semelhante das vogais médias átonas em final de palavra, como ocorre em “menino” e “telefone”, cujas vogais finais frequentemente apresentam redução fonética na fala cotidiana. Para Cristóvão Silva (2019), esse fenômeno demonstra que nem todas as oposições fonológicas são mantidas em todos os contextos de uso.

Outro processo recorrente é o apagamento ou supressão de segmentos sonoros. Na fala espontânea, é comum a omissão de determinados fonemas ou sílabas, especialmente em situações de maior informalidade. Expressões como “pra” em lugar de “para” e “tá” em vez de “está” ilustram esse fenômeno. Tais ocorrências refletem estratégias de economia articulatória que favorecem a fluidez da comunicação.

Além desses processos, destaca-se o rotacismo, fenômeno caracterizado pela substituição do fonema /l/ pelo fonema /r/ em determinados contextos. Embora formas como “pranta” em lugar de “planta” sejam frequentemente alvo de estigmatização social, estudos sociolinguísticos demonstram que essa realização possui registros históricos na língua portuguesa e está associada a variedades linguísticas

específicas, não podendo ser compreendida simplesmente como erro linguístico (BORTONI-RICARDO, 2004).

A ocorrência desses fenômenos evidencia que a língua falada apresenta regras próprias de funcionamento, muitas vezes distintas das convenções estabelecidas pela escrita. Nesse sentido, compreender os processos fonológicos torna-se fundamental para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente porque muitas dificuldades ortográficas observadas entre estudantes decorrem da tentativa de representar graficamente formas presentes em sua experiência oral.

Desse modo, o estudo dos fenômenos fonológicos contribui para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla da língua, permitindo que professores e alunos reconheçam a existência de diferentes formas de realização linguística. Além disso, favorece práticas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e promovam uma abordagem mais reflexiva da relação entre fala e escrita.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A língua é um fenômeno social e histórico que se manifesta de diferentes formas nos diversos contextos de uso. Por essa razão, não pode ser compreendida como um sistema homogêneo e imutável, mas como uma realidade dinâmica, sujeita a transformações e influenciada por fatores geográficos, sociais, culturais e situacionais. Nesse contexto, a variação linguística constitui uma característica inerente a todas as línguas naturais e representa uma das principais áreas de investigação da Sociolinguística.

Segundo Bagno (2007), a variação linguística corresponde às diferentes maneiras pelas quais uma mesma língua é utilizada por seus falantes, sem que isso implique deficiência ou incorreção. As diferenças observadas na pronúncia, no vocabulário e nas estruturas gramaticais refletem as condições históricas e sociais em que os indivíduos estão inseridos. Dessa forma, as variedades linguísticas não devem ser hierarquizadas, mas compreendidas como manifestações legítimas da língua em funcionamento.

No contexto brasileiro, marcado por grande diversidade cultural e regional, a variação linguística apresenta-se de maneira bastante expressiva. As diferenças entre as formas de falar encontradas nas distintas regiões do país evidenciam a pluralidade do português brasileiro. Além das variações geográficas, também podem ser observadas variações relacionadas à faixa etária, ao nível de escolaridade, ao grupo social e às situações comunicativas. Conforme destaca Bortoni-

Ricardo (2004), essas diferenças constituem parte da competência comunicativa dos falantes e não podem ser reduzidas à noção de erro.

Entretanto, durante muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa esteve fundamentado em uma concepção prescritiva da linguagem, centrada na valorização exclusiva da norma-padrão. Nessa perspectiva, as demais variedades linguísticas frequentemente foram tratadas como formas inadequadas ou incorretas de expressão. Tal postura contribuiu para a disseminação do preconceito linguístico e para a desvalorização das experiências linguísticas trazidas pelos estudantes para o ambiente escolar.

De acordo com Bagno (2015), o preconceito linguístico manifesta-se quando determinadas variedades são consideradas superiores a outras por razões sociais, econômicas ou culturais. Nesse processo, formas de falar associadas a grupos socialmente prestigiados tendem a ser valorizadas, enquanto variedades utilizadas por grupos historicamente marginalizados são frequentemente estigmatizadas. Como consequência, muitos alunos passam a perceber sua própria maneira de falar como inadequada, o que pode gerar insegurança e dificuldades no processo de aprendizagem.

No que se refere aos fenômenos fonológicos, essa situação torna-se particularmente relevante. Muitas realizações presentes na fala dos estudantes, como a monotongação, o apagamento de segmentos ou determinadas neutralizações vocálicas, costumam ser interpretadas como erros linguísticos, quando na realidade constituem processos regulares e amplamente documentados pelos estudos linguísticos. A falta de compreensão sobre esses mecanismos pode levar a práticas pedagógicas excessivamente corretivas, que desconsideram a natureza variável da língua.

Nesse sentido, a Sociolinguística Educacional propõe uma abordagem que reconheça e valorize os conhecimentos linguísticos dos alunos, ao mesmo tempo em que promove o ensino da norma-padrão como uma variedade necessária em determinados contextos de comunicação. Para Bortoni-Ricardo (2004), o papel da escola não consiste em substituir a variedade linguística do estudante, mas em ampliar sua competência comunicativa, possibilitando o domínio de diferentes formas de uso da língua.

Essa perspectiva contribui para uma compreensão mais democrática do ensino de Língua Portuguesa, na medida em que reconhece a diversidade linguística como um recurso pedagógico e não como um obstáculo à aprendizagem. Ao analisar os fenômenos fonológicos presentes na fala dos alunos, o professor pode promover reflexões sobre as diferenças entre oralidade e escrita, favorecendo o desenvolvimento da consciência linguística e da competência ortográfica.

Além disso, o trabalho com a variação linguística permite que os estudantes compreendam que a norma-padrão representa apenas uma das variedades existentes na língua, utilizada principalmente em contextos formais de comunicação. Tal compreensão contribui para a redução de preconceitos linguísticos e para a construção de uma relação mais crítica e consciente com a linguagem.

Portanto, o ensino de Língua Portuguesa deve considerar a diversidade linguística presente no ambiente escolar como elemento constitutivo do processo educativo. Ao reconhecer os fenômenos fonológicos e as variedades da língua como objetos legítimos de estudo, a escola fortalece práticas pedagógicas mais inclusivas, favorecendo a aprendizagem da escrita sem desvalorizar as formas de expressão que os estudantes trazem de suas experiências sociais e culturais.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de produções teóricas relacionadas à Fonologia, à Sociolinguística e ao ensino de Língua Portuguesa. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008), é elaborada com base em materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações e teses, possibilitando ao pesquisador ampliar o conhecimento sobre determinado tema e construir interpretações fundamentadas em referenciais teóricos consolidados.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto investigado, uma vez que o estudo busca compreender os fenômenos fonológicos e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa, considerando aspectos linguísticos, sociais e educacionais. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão dos significados, das relações e dos processos presentes nos fenômenos sociais, favorecendo análises mais aprofundadas sobre a realidade investigada.

Para a construção do referencial teórico, foram consultadas obras de autores reconhecidos nos campos da Fonologia, da Fonética e da Sociolinguística, entre os quais destacam-se Cagliari (2009), Callou e Leite (2009), Cristófaró Silva (2014; 2019), Bagno (2007; 2015) e Bortoni-Ricardo (2004). Esses estudos forneceram subsídios para a compreensão dos principais fenômenos fonológicos do português brasileiro, bem como para a análise de suas relações com a variação linguística e com os processos de ensino e aprendizagem da língua materna.

Os procedimentos metodológicos consistiram na leitura, seleção e análise das obras relacionadas ao tema, buscando identificar conceitos, classificações e discussões relevantes para a compreensão dos fenômenos fonológicos e de suas repercussões no contexto escolar. A partir desse levantamento teórico, foram estabelecidas reflexões acerca da influência da oralidade na aprendizagem da escrita e da importância de abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade linguística presente na sala de aula.

Desse modo, a pesquisa fundamenta-se na articulação entre conhecimentos linguísticos e educacionais, com o propósito de contribuir para a compreensão da relação entre fala e escrita e para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e inclusivas no ensino de Língua Portuguesa.

DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE

A relação entre fala e escrita constitui um dos aspectos mais complexos do ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Embora ambas sejam modalidades de uso da língua, apresentam características próprias e obedecem a princípios distintos de organização. Enquanto a fala é adquirida naturalmente por meio da interação social, a escrita depende de aprendizagem sistematizada e do domínio de convenções ortográficas estabelecidas socialmente. Nesse contexto, muitos dos desafios enfrentados pelos estudantes durante o processo de alfabetização e consolidação da escrita estão relacionados à influência dos fenômenos fonológicos presentes na oralidade.

Ao ingressar na escola, a criança já possui amplo conhecimento de sua língua materna na modalidade oral. Esse conhecimento, construído nas interações familiares e comunitárias, permite que ela se comunique de forma eficiente em diferentes situações do cotidiano. Entretanto, ao iniciar o processo de aprendizagem da escrita, o estudante frequentemente busca representar graficamente as palavras da mesma forma como as pronuncia. Como resultado, surgem ocorrências que refletem características fonológicas da fala, mas que não correspondem às convenções ortográficas da língua escrita.

Entre os fenômenos mais observados no contexto escolar destaca-se a monotongação. Em muitas variedades do português brasileiro, ditongos são reduzidos a uma única vogal durante a fala. Assim, palavras como “peixe” podem ser pronunciadas como “pexe”, e “caixa” como “caxa”. Quando os estudantes registram essas formas na escrita, demonstram não desconhecimento da língua, mas a influência de padrões fonológicos

internalizados em sua experiência linguística cotidiana. Situações semelhantes ocorrem com a neutralização vocálica, que pode levar a dúvidas ortográficas envolvendo o uso das letras “e” e “i” ou “o” e “u” em sílabas átonas.

Outro fenômeno recorrente refere-se ao apagamento de segmentos sonoros. Na fala espontânea, expressões como “para” frequentemente assumem a forma “pra”, enquanto “está” pode ser pronunciada como “tá”. Essas reduções são amplamente utilizadas pelos falantes e cumprem funções comunicativas eficientes nos contextos de oralidade. Contudo, quando transferidas para produções escritas formais, podem gerar dificuldades relacionadas à adequação linguística exigida em determinados gêneros textuais.

Além disso, algumas ocorrências observadas na escrita escolar refletem processos de assimilação e simplificação articulatória. Em determinados contextos, os estudantes registram palavras de acordo com a forma como são pronunciadas em suas comunidades linguísticas, evidenciando a influência da oralidade sobre a escrita. Tais registros demonstram que a aprendizagem ortográfica não depende apenas da memorização de regras, mas também da compreensão das diferenças existentes entre os sistemas da fala e da escrita.

A análise desses fenômenos evidencia a necessidade de superar abordagens pedagógicas centradas exclusivamente na correção dos chamados “erros”. Quando o professor compreende os processos fonológicos que influenciam a produção escrita dos alunos, torna-se possível desenvolver estratégias mais eficazes de ensino. Em vez de tratar determinadas ocorrências como simples falhas, o educador pode utilizá-las como ponto de partida para reflexões sobre o funcionamento da língua, favorecendo a construção da consciência linguística.

Nesse sentido, a consciência fonológica desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem. Entendida como a capacidade de refletir sobre os sons da língua e suas unidades constitutivas, ela auxilia os estudantes na compreensão das relações entre fonemas e grafemas, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Quanto maior a capacidade de perceber e analisar os sons da fala, maiores tendem a ser as possibilidades de compreender as convenções ortográficas da língua portuguesa.

A partir da perspectiva sociolinguística, torna-se igualmente importante reconhecer que as variedades linguísticas utilizadas pelos estudantes são legítimas e possuem regras próprias de funcionamento. O ensino da norma-padrão não deve ocorrer por meio da desvalorização da fala dos alunos, mas pela ampliação de seus repertórios linguísticos.

Dessa forma, a escola cumpre seu papel de promover o acesso às variedades de prestígio social sem reforçar práticas discriminatórias ou preconceituosas.

Diante dessas considerações, observa-se que os fenômenos fonológicos constituem elementos centrais para a compreensão das dificuldades ortográficas encontradas na educação básica. Seu estudo possibilita interpretar de forma mais adequada as produções dos estudantes, contribuindo para práticas pedagógicas que articulem conhecimentos linguísticos, respeito à diversidade e desenvolvimento da competência comunicativa. Assim, o ensino de Língua Portuguesa pode assumir uma perspectiva mais reflexiva e inclusiva, capaz de aproximar oralidade e escrita sem ignorar as especificidades de cada modalidade da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo discutir a importância dos fenômenos fonológicos para o ensino de Língua Portuguesa, destacando sua contribuição para a compreensão das relações entre fala e escrita no contexto da educação básica. Ao longo das reflexões desenvolvidas, verificou-se que os processos fonológicos constituem elementos fundamentais para o entendimento do funcionamento da língua, uma vez que revelam os mecanismos que organizam e regulam a produção dos sons em situações reais de comunicação.

A análise realizada permitiu compreender que muitas dificuldades observadas na escrita dos estudantes estão diretamente relacionadas à influência da oralidade e aos fenômenos fonológicos presentes em suas variedades linguísticas. Nesse sentido, ocorrências frequentemente classificadas como erros podem representar, na realidade, manifestações legítimas do funcionamento da língua falada, condicionadas por fatores linguísticos, sociais e culturais. Tal compreensão reforça a necessidade de abordagens pedagógicas que considerem a diversidade linguística como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem.

Também foi possível observar que a distinção entre Fonética e Fonologia oferece subsídios importantes para a atuação docente, especialmente no desenvolvimento de práticas que favoreçam a reflexão sobre os sons da língua e sua representação gráfica. O conhecimento desses aspectos possibilita ao professor interpretar de maneira mais adequada as produções dos estudantes, promovendo intervenções pedagógicas fundamentadas na compreensão dos processos linguísticos envolvidos na aprendizagem da escrita.

Além disso, as contribuições da Sociolinguística evidenciam a importância de superar perspectivas exclusivamente normativas no ensino de Língua Portuguesa. Reconhecer a existência de variedades linguísticas não significa negar a relevância da norma-padrão, mas compreender que ela constitui uma entre as diversas formas de realização da língua, utilizada em contextos específicos de interação social. Dessa forma, o papel da escola consiste em ampliar a competência comunicativa dos alunos, possibilitando o domínio de diferentes registros linguísticos sem desvalorizar suas experiências socioculturais.

Por fim, destaca-se que o ensino dos fenômenos fonológicos deve integrar a formação inicial e continuada dos professores, considerando sua relevância para a alfabetização, o desenvolvimento da consciência linguística e a aprendizagem da escrita. Investir em práticas pedagógicas que articulem conhecimentos fonológicos, sociolinguísticos e educacionais contribui para a construção de uma educação linguística mais inclusiva, crítica e socialmente comprometida. Assim, compreender a relação entre fala e escrita representa não apenas um desafio teórico, mas também uma condição essencial para a promoção de um ensino de Língua Portuguesa que respeite a diversidade linguística e favoreça a formação plena dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2019.



Capítulo 14

UM OLHAR SOBRE EXPERIÊNCIAS SURDAS NA CRÔNICA “AUTOADVOCACIA”: À LUZ DA ABORDAGEM SISTÊMICO- FUNCIONAL

Mariza Gorette Seeger

Neste capítulo²³, analisam-se as vivências e os desafios enfrentados por uma pessoa surda, a partir da crônica “Autoadvocacia”, integrante da obra “Crônicas Biônicas: histórias de uma surda que ouve”, de Paula Pfeifer (2023). A investigação fundamenta-se na Linguística Sistêmico-Funcional, conforme Halliday e Matthiessen (2014), com ênfase nas metafunções ideacional e interpessoal, a fim de compreender como os recursos linguísticos do texto constroem ações, percepções e relações sociais. O corpus da pesquisa corresponde à referida crônica, que compõe um conjunto de 64 textos voltados à comunicação assertiva. A análise incide sobre as escolhas linguísticas da narradora, com destaque para a alternância entre valores modais que atenuam o desejo e aqueles que intensificam a obrigação, evidenciando estratégias discursivas mobilizadas diante de limitações institucionais e sociais que atravessam a experiência da surdez.

Nesse recorte, o estudo examina como os significados construídos no texto tornam visíveis as dimensões subjetivas e socioculturais da experiência narrada, incluindo barreiras comunicacionais, desinformação, estigmatização e problemas de representatividade relacionados à surdez não aparente.

A questão que orienta o estudo pode ser formulada nos seguintes termos: de que modo os significados construídos na crônica “Autoadvocacia” tornam visíveis as experiências e os desafios cotidianos de uma pessoa surda, à luz das metafunções ideacional e interpessoal? Parte-se do pressuposto de que a linguagem opera simultaneamente como meio de representação da experiência e como espaço de disputa por reconhecimento social.

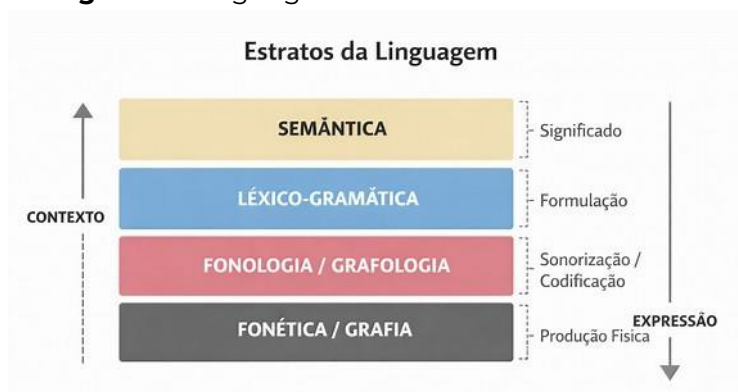
Quanto à relevância, o estudo contribui para ampliar a compreensão das relações entre linguagem, surdez e diversidade, ao focalizar desafios e estratégias de autoadvocacia presentes na narrativa. O capítulo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentam-se os fundamentos da Linguística Sistêmico-Funcional; em seguida, desenvolve-se a análise do corpus em dois momentos: os significados ideacionais experienciais (sistema de transitividade) e os significados interpessoais (funções da fala e recursos de modo e modalidade); por fim, expõem-se as considerações decorrentes dos resultados obtidos.

²³ [nota suprimida para manter o anonimato].

REFERENCIAL TEÓRICO

A Teoria Sistêmico-Funcional concebe a linguagem como um sistema sócio-semiótico organizado em estratos e orientado por funções de uso. Conforme Halliday e Matthiessen (2004, p. 25)²⁴, “na abordagem sistêmico-funcional, a linguagem é um tipo particular de sistema sócio-semiótico que se baseia na gramática, caracterizada pela organização em estratos e pela diversidade funcional”. Essa formulação é particularmente relevante para este capítulo porque permite situar a crônica analisada como realização linguística em que diferentes níveis de abstração se articulam para produzir sentidos socialmente situados. Os estratos da linguagem estão esquematizados na Figura 1.

Figura 1 - Linguagem como sistema de estratos



Fonte: Adaptado de Halliday & Matthiessen (2014) e Pagano (2020); figura elaborada com auxílio de Inteligência Artificial (IA).

No quadro teórico adotado, os estratos distinguem níveis de abstração da linguagem e permitem relacionar significado e forma gramatical. Para os propósitos deste estudo, essa distinção é importante porque a análise da crônica exige observar como os sentidos sobre surdez, comunicação e interação social se realizam em escolhas léxico-gramaticais concretas.

²⁴ Todas as traduções foram realizadas pela autora.

No estrato semântico, a linguagem exerce três metafunções essenciais, conforme Halliday (1994): compreender a experiência (ideacional), estabelecer relações entre os interlocutores (interpessoal) e organizar a mensagem (textual). Sobre isso, Halliday e Matthiessen (2004) afirmam:

Essas três metafunções definem a oração como uma unidade gramatical plurifuncional: a oração é organizada de acordo com os significados ideacional, interpessoal e textual no estrato semântico e como uma composição no estrato léxico-gramatical (oração como representação, oração como interação e oração como mensagem) (Halliday; Matthiessen, 2004, p. 30-31).

Neste capítulo, essa concepção de oração como unidade plurifuncional orienta a leitura da crônica “Autoadvocacia”, pois permite examinar, em uma mesma materialidade verbal, tanto a representação das experiências narradas quanto as relações que a narradora estabelece com seus interlocutores.

Ao analisar a oração sob a perspectiva da representação, o sistema de transitividade torna-se central para esta pesquisa, pois é por meio dele que se descrevem processos, participantes e circunstâncias mobilizados na construção da experiência. Halliday e Matthiessen (2004) explicitam:

Quando se analisa a oração como representação, o sistema relevante considerado é conhecido como transitividade, que dá conta da construção da experiência em termos de configuração de processos, participantes e circunstâncias. A análise desse sistema instanciado num texto possibilita a verificação de quais experiências estão sendo representadas, como e por quem são representadas num dado texto (Halliday; Matthiessen, 2004, p. 170-171).

Com base nesse enquadramento, o estudo examina como a crônica representa ações, percepções e relações sociais ligadas à surdez, especialmente nas escolhas linguísticas que tornam visíveis desafios comunicativos e formas de autoadvocacia. A Figura 2 sintetiza essa organização experiencial.

Figura 2 – Estrutura de transitividade experiencial



Fonte: Adaptado de Halliday (1994 *apud* Cabral, 2015, p. 14).

Os componentes centrais desse sistema: processo, participante e circunstâncias, são categorias léxico-gramaticais que permitem descrever como a experiência humana é representada no nível da oração. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 170-171), processo, participante e circunstância são categorias léxico-gramaticais que explicam como fenômenos da experiência humana do mundo são construídos no nível da oração. Há seis tipos de orações pelos quais podem ser representadas experiências, cada qual com seus processos e participantes específicos: material, mental, relacional, verbal, comportamental e existencial.

Neste capítulo, recorre-se a Halliday (2002) e a Halliday e Matthiessen (2014) para complementar a sistematização dos tipos processuais e de suas funções analíticas, mantendo como eixo descritivo a concepção de transitividade apresentada por Halliday e Matthiessen (2004). A seguir, apresenta-se uma sistematização das dimensões metafuncionais e de seus modos de realização na oração.

Quadro 1– Dimensões metafuncionais e seus modos de realização na oração

Dimensão da linguagem	Sistema de realização	Função analítica no capítulo
Ideacional (experiencial)	Sistema de transitividade	Descreve como a crônica representa experiências por meio de processos, participantes e circunstâncias.
Interpessoal	Sistema de modo e modalidade	Permite examinar papéis interacionais, trocas comunicativas e valores modais presentes nos enunciados da narradora.

Textual	Sistema de tema e rema	Oferece apoio para compreender a organização da mensagem, embora não constitua o foco central da análise.
Articulação metafuncional	Funcionamento integrado da oração	Sustenta a leitura de que representação, interação e organização textual atuam conjuntamente na construção de sentidos.

Fonte: elaboração própria, a partir de Halliday (2002) e Halliday e Matthiessen (2014).

O sistema de transitividade, portanto, ocupa posição central na metafunção ideacional porque descreve a oração como representação da experiência. Tal descrição não se isola dos demais sistemas: conforme Butt *et al.* (2000), a análise da oração pode evidenciar o diálogo entre significados ideacionais, interpessoais e textuais. Nesse sentido, a metafunção interpessoal realiza-se pelo sistema de MODO, responsável por organizar as relações entre os participantes do ato comunicativo por meio de categorias como sujeito, finito, predador, complemento e adjunto, além de recursos ligados à polaridade e à modalidade.

Embora a metafunção textual não constitua o foco analítico deste capítulo, ela permanece relevante por tratar da organização da mensagem na oração, especialmente na relação entre tema e rema, conforme Fuzer e Cabral (2014). Em síntese, a fundamentação adotada permite distinguir, com consistência terminológica, metafunções semânticas e sistemas de realização léxico-gramatical, oferecendo base para examinar, na crônica selecionada, tanto a representação das experiências quanto a configuração das relações interpessoais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativista e analítico-descritiva, fundamentada na Linguística Sistemico-Funcional (LSF). O corpus é constituído pela crônica “Autoadvocacia”, de Paula Pfeifer (2023), selecionada entre os 64 textos da obra “Crônicas Biônicas: histórias de uma surda que ouve” por reunir, de forma particularmente produtiva para os objetivos desta pesquisa, representações de experiências ligadas à surdez, à comunicação assertiva e

à autoadvocacia. A escolha do texto decorre, portanto, de seu potencial para a análise articulada das metafunções ideacional e interpessoal.

Os excertos analisados foram recortados com base em sua relevância para a descrição dos processos, participantes, circunstâncias, funções da fala e valores

modais mais recorrentes ou mais representativos da organização semântico-discursiva da crônica. Em termos procedimentais, a análise foi conduzida em três etapas articuladas: inicialmente, realizou-se a segmentação das orações do texto-base; em seguida, identificaram-se os recursos léxico-gramaticais vinculados ao sistema de transitividade; por fim, examinaram-se o sistema de MODO, a modalidade e as funções da fala.

ANÁLISE DA METAFUNÇÃO IDEACIONAL

Nesta seção do trabalho, apresentam-se os significados ideacionais experienciais, priorizando a compreensão de como as experiências são representadas linguisticamente no corpus selecionado.

Texto-base: crônica “Autoadvocacia”

AUTOADVOCACIA

1. Uma das maiores habilidades que um surdo pode ter é dominar a arte da
2. autoadvocacia, coisa que demorei para fazer porque estava exilada no armário
3. da surdez. Lucas começou na escola essa semana e fui levá-lo no primeiro dia
4. de aula. Aproveitei para chegar chegando: “Sou mãe do Lucas e sou surda,
5. falem mais alto por favor!”.
6. Sem o menor constrangimento, posicionei meu ouvido direito em frente a
7. todas as máscaras com as quais tentei me comunicar. Autoadvocacia tem a ver
8. com antecipar os problemas que você vai enfrentar e tomar a iniciativa de
9. comunicar suas necessidades, caso contrário, você pode se ver em apuros. A
10. professora do meu filho pareceu não gostar muito do meu ouvido biônico
11. tentando tocar na sua N95, mas fiz o que precisava ser feito.
12. Lucas chorou inconsolável na sua estreia escolar. Avisei-o que os pais tinham
13. autorização para ficar só 10 minutos na sala, depois saíam e só poderiam
14. voltar no final da aula para buscar os filhos. Quando a professora deu aquela
15. piscadela marota que significa “caí fora, mãezinha”, avisei que estava me
16. retirando e ele disse: “Desisti da escola. Quero ficar burro. Vou pegar a minha
17. mochila e vou embora com você!”.
18. Ele não contava com a minha presença de espírito, tadinho. A mochila foi
19. estrategicamente posicionada por mim bem longe da porta da sala, de modo
20. que, enquanto ele foi buscá-la, corri para fora num salto ornamental digno de
21. bailarino do Cirque du Soleil. Escondida em frente ao banheiro, fiz amizade
22. com uma dupla de mães. Uma delas perguntou: “O chorão é filho de quem?”.
23. Era meu, no caso. Como na escola não dá pra sobreviver sem trabalho em
24. equipe, dei um jeito de comandar a conversa e descobri que elas também

25. ficariam sentadas no banquinho do pátio até as onze e meia. Descemos e
26. fomos nos entrosando. Uma delas, marroquina falante de um português
27. impecável, perguntou se podia abaixar a máscara para me ajudar com a leitura
28. labial. Eu quase dei um beijo na boca da mulher quando vi aqueles lábios se
29. mexendo. E dentes! Dentes! Há quanto tempo não via os dentes das pessoas!
30. Logo depois, a franco-brasileira criou coragem para abaixar a máscara até o
31. nariz. Lá pelas 10 horas eu já estava enxergando duas bocas, desenferrujando
32. a minha leitura labial e praticando habilidades de diplomacia. Ouvi a frase
33. “país socialista”, notei dois pares de olhos e sobrancelhas cerradas se
34. encarando e corri para a toalete. Discussão política não estava nos meus
35. planos, mas, na volta, fiquei com cara de paisagem durante um leve bate-boca
36. sobre direitos para cidadãos não franceses. Começaram as perguntas
37. inocentes: “Você fala tão bem, quando perdeu a audição?”, “Por que você
38. precisa que eu abaixe a máscara se você escuta?”, “Você usa linguagem
39. gestual?”.

40. Dei uma aula de introdução básica à disciplina “Surdez para desavisados”.
41. Tive o prazer de testemunhar as boquinhas parcialmente abertas, idênticas ao
42. clássico emoji usado nas redes sociais para expressar surpresa. Com a mãe
43. marroquina, dei boas risadas explicando sobre as vantagens de ter um botão
44. OFF: roncos, trovoadas, tiroteios, puns e arrotos são opcionais. Não é
45. maravilhoso? Com a mãe franco-brasileira, descobri como foi difícil atender
46. pacientes idosos via teleconsulta durante a pandemia — afinal, muitos tinham
47. perda auditiva e eram zero tecnológicos.

48. Conversando a gente se entende, e a autoadvocacia tem a ver com isso:
49. aprender a se comunicar. Nos meus anos de armário, eu teria entregado uma
50. carta à professora do Lucas e sumido da escola para não precisar explicar
51. sobre a minha surdez a ninguém. Voltaria para casa com pena de mim mesma
52. e alimentaria esse sentimento horrível por longos meses. Depois de me
53. tornar agitadora PCD, as coisas ficaram bem mais divertidas...

54. Foram duas idas à escola essa semana. No segundo dia, entrei no clima da
55. adaptação francesa e despachei a criança sozinha com os irmãos mais velhos.
56. Ainda não li o livro *Crianças francesas não fazem manha*, mas sei que as
57. brasileiras fazem, então fiquei em casa de prontidão para o caso de ser
58. chamada para fazer o resgate. Cheguei à escola às 12h25 em ponto e dei de
59. cara com a mãe franco-brasileira, que já havia esquecido sobre a minha surdez
60. e desandou a falar de máscara. “Querida, desculpe, mas não entendi nada.
61. Lembra que sou surda?”

62. Quando Lucas me avistou de longe deu um pulo de felicidade. Descemos de
63. mãos dadas a ladeira da rua Pereira da Silva, em Laranjeiras. Eu queria
64. conhecer as redondezas e me familiarizar com a vizinhança. O pequeno estava
65. tão animado! “Mãe, eu chorei um pouquinho hoje. Como foi o seu dia? Eu tive
66. um dia maravilhoso!” Como qualquer criança, ele se deslumbra com coisas
67. que me escapam. Pediu para diminuirmos o passo e vermos as folhas com
68. vários tons de amarelo diferentes no chão de uma esquina. — Mãe, me dá a
69. *&%\$! — O quê?

70. — Mãe, me dá.

71. — Dar o quê, menino? — A *&%\$.

72. — HANNNN???

73. Foi então que testemunhei Lucas fazendo biquinho para falar francês pela
74. primeira vez na vida. Ele queria água. L’eau. Nem os meus ouvidos biônicos

75. nem o meu cérebro estavam preparados para isso. L'eau, palavra quase
76. impronunciável e praticamente inaudível. Lamentei pelo que vou enfrentar de
77. agora em diante, e rezei para que a minha visão não piore ainda mais. Só
78. assim poderei decifrar lábios infantis falando em uma língua que não domino.
79. — Mãe, olha que linda a *&%\$.
80. — Que linda o quê, Lucas?
81. — Olha mãe!
82. Mais um biquinho infantil que me lembrou as selfies de blogueiras de moda:
83. fleur. Largo o menino na escola por umas horas e ele volta desafiando os meus
84. neurônios sem aviso prévio. Deu até calafrio na espinha. Se começamos com
85. eau e fleur, mal posso imaginar o que terei que decifrar na próxima semana. É
86. lindo vê-lo abaixando a máscara para falar comigo quando percebe que não
87. entendi uma coisa que ele não entende, estufa o peito, me encara com olhar de
88. raio laser e solta: "Fala mais alto por favor, eu não estou te ouvindo!".
89. Não me ensinaram a importância da comunicação assertiva quando temos
90. uma deficiência, mas a vida acabou me dando as aulas necessárias. Terminei a
91. semana sentindo um orgulho enorme desse garotinho de quase 4 anos que
92. olha nos olhos de quem for e diz o que precisa ser dito. Percebi que ele já me
93. superou naquele que foi o meu maior ponto fraco desde sempre: abrir a boca e
94. falar o que estou sentindo. Falar quando algo machuca, quando alguém
95. ofende, quando limites foram ultrapassados e quando o espaço foi invadido.
96. Não ensinam autoadvocacia na escola, mas nós precisamos ensinar em casa.
97. Isso muda o mundo.

4 de fevereiro de 2022.

Fonte: PFEIFER, Paula (org.). *Crônicas biônicas: histórias de uma surda que ouve*. Rio de Janeiro: Paula Pfeifer, 2023.

Análise da metafunção ideacional experiencial: sistema de transitividade

Considerando que a metafunção ideacional experiencial, sob a perspectiva da transitividade, focaliza a representação da experiência por meio de processos, participantes e circunstâncias, examinam-se, nesta seção, as escolhas léxico-gramaticais que estruturam as ações e os eventos da crônica, conforme Halliday e Matthiessen (2014).

Para isso, analisam-se os tipos de processos presentes nas orações e sua relação com os participantes e circunstâncias, buscando compreender como o texto representa tanto o mundo externo das ações e acontecimentos quanto o mundo interno das percepções, reações e reflexões da narradora. Desse modo, a análise do sistema de transitividade permite observar como a experiência da surdez, a autoadvocacia e a adaptação da criança ao espaço escolar são configuradas linguisticamente no corpus selecionado.

Na crônica, a adaptação da criança à escola e a comunicação assertiva da narradora são representadas por eventos concretos, como no enunciado em que ela se apresenta e explicita sua necessidade comunicativa: “Sou mãe do Lucas e sou surda, falem mais alto por favor!” (l. 04-05). Nesse caso, a representação da experiência articula autoidentificação e demanda de ajuste comunicativo em uma mesma sequência textual.

No excerto a seguir, “autoadvocacia” é tratada como um conceito definido na crônica por meio de uma estrutura relacional (“tem a ver com”) que projeta ações formuladas em processos materiais e verbais, como “antecipar” e “comunicar”. Assim, o texto constrói a autoadvocacia como prática ligada à iniciativa de prever dificuldades e explicitar necessidades comunicativas.’

(01) “**Autoadvocacia tem a ver com antecipar** os problemas que você vai enfrentar e tomar a iniciativa de **comunicar** suas necessidades, caso contrário, você pode se ver em apuros” (l. 07-09).

Entre os processos materiais da crônica, destacam-se construções que representam deslocamento e ação concreta da narradora e do filho em circunstâncias específicas. Nas orações “corri para fora num salto ornamental digno de bailarino do Cirque du Soleil” (l. 20-21) e “descemos de mãos dadas a ladeira da rua Pereira da Silva, em Laranjeiras” (l. 63-64), os participantes articulam-se a processos materiais e a circunstâncias de modo e localização, como se observa no Quadro 2.

Quadro 2 - Exemplos de orações materiais transformativas (mudam a realidade)

Participante	Processo	Circunstância 1	Circunstância 2
(Eu) Ator	corri Processo material	para fora Circunstância de localização (direção)	num salto ornamental digno de bailarino do Cirque du Soleil Circunstância de modo
(Nós) Ator	descemos Processo material	de mãos dadas Circunstância de modo	a ladeira da rua Pereira da Silva, em Laranjeiras Circunstância de localização

Fonte: elaborado pela autora.

O Quadro 2 evidencia a predominância de processos materiais associados a deslocamentos e ações concretas, por meio dos quais a crônica textualiza a experiência da narradora em interação com o espaço escolar e com o filho.

Também se destacam, na crônica, processos mentais que textualizam avaliação, percepção e desejo. Nas orações “Lamentei pelo que vou enfrentar de agora em diante” (l. 77-78), “Percebi que ele já me superou” (l. 93-94) e “Ele queria água” (l. 75), observam-se diferentes realizações do domínio mental, conforme sistematizado no Quadro 3.

Quadro 3 - Exemplos de orações mentais (mudam a percepção da realidade)

Experienciador	Processo mental	Fenômeno
[Eu]	Lamentei Processo mental emotivo	o que vou enfrentar de agora em diante
[Eu]	Percebi Processo mental cognitivo	que [ele] já me superou Oração projetada
Ele	queria Processo mental desiderativo	Água

Fonte: elaborado pela autora.

Diante da pergunta “O chorão é filho de quem?” (l. 22), a resposta “Era meu, no caso” (l. 23) pode ser descrita como uma estrutura relacional de identificação, por meio da qual a narradora estabelece uma relação de pertencimento. Já em “Lucas estava animado”, observa-se uma oração relacional atributiva, na qual “animado” atribui uma característica ao participante “Lucas”. Esses exemplos estão sistematizados no Quadro 4.

Quadro 4 - Orações relacional identificadora e atributiva

Participante 1	Processo relacional	Participante 2 / Atributo	Elemento adicional
[filho] (implícito) Identificado	era Processo relacional identificador	meu Identificador	no caso
Lucas Portador	estava Processo relacional atributivo	animado Atributo	-

Fonte: elaboração própria.

Em síntese, os exemplos analisados mostram que a crônica organiza a experiência narrada por meio de processos materiais, mentais, relacionais e verbais, oferecendo base para o exame das relações interpessoais construídas no texto.

Além da descrição dos processos e participantes, é relevante observar que as escolhas de transitividade presentes na crônica estruturam linguisticamente a experiência, como também constroem uma perspectiva situada sobre a surdez. A predominância de processos materiais e mentais revela uma narradora que agencia sua própria experiência, deslocando leituras patologizantes frequentemente associadas ao corpo surdo (Lane, 1992). Ao representar ações como “corri para fora” e percepções como “Percebi que ele já me superou”, o texto reafirma a surdez como experiência vivida e interpretada a partir de um ponto de vista interno, alinhando-se à concepção socioantropológica defendida por autores como Skliar (1998) e Perlin (1998), para os quais a identidade surda se constitui na relação entre corpo, língua, cultura e práticas de resistência. Assim, compreende-se que a transitividade descreve eventos, participando da construção discursiva de uma subjetividade surda ativa, reflexiva e politicamente situada (Perlin; Strobel, 2006).

ANÁLISE DA METAFUNÇÃO INTERPESSOAL

Oração como troca: funções da fala

Na análise da metafunção interpessoal, parte-se do entendimento hallidayano de que a linguagem funciona como troca. Para Halliday (1994, p. 68), “é uma troca em que dar implica receber e pedir implica dar em resposta”. Na crônica analisada, observam-se enunciados voltados à troca de informações — por meio de declarações e perguntas — e à troca de bens e serviços — por meio de comandos e ofertas. Com base nesse enquadramento, selecionam-se, no Quadro 7, exemplos representativos das funções da fala presentes no texto.

Quadro 7 - Funções da fala e modos

Troca de informações	Modo oracional	Troca de bens e serviços	Modo oracional
Declaração “O pequeno estava tão animado!” “Mãe, eu chorei um pouquinho hoje.”	Declarativo	Comando “Mãe, me dá.” “Fala mais alto por favor, eu não estou te ouvindo!”	Imperativo
Pergunta “Você fala tão bem, quando perdeu a audição?”	Interrogativo	Oferta “Uma delas, marroquina falante de um português	Interrogativo

“Por que você precisa que eu abaixe a máscara se você escuta?” “Você usa linguagem gestual?”		impecável, perguntou se podia abaixar a máscara para me ajudar com a leitura labial.”	
Proposição		Proposta	

Fonte: elaborado pela autora.

Como mostra o Quadro 7, a narradora recorre a comandos diretos para explicitar necessidades comunicativas, como em “Fala mais alto por favor, eu não estou te ouvindo!” (l. 89). Nessa formulação, o imperativo organiza a troca de modo a solicitar ajuste imediato do interlocutor.

Outros exemplos relevantes aparecem na sequência de perguntas dirigidas à narradora: “Você fala tão bem, quando perdeu a audição?” (l. 38), “Por que você precisa que eu abaixe a máscara se você escuta?” (l. 38-39) e “Você usa linguagem gestual?” (l. 39-40). Nessas ocorrências, o modo interrogativo funciona como mecanismo de solicitação de informação, mas também evidencia pressupostos dos interlocutores sobre surdez e comunicação.

Nas perguntas “Você fala tão bem, quando perdeu a audição?” (l. 38) e “Por que você precisa que eu abaixe a máscara se você escuta?” (l. 38-39), a combinação entre avaliação (“fala tão bem”) e solicitação de justificativa (“por que você precisa...?”) projeta a narradora para um lugar de explicação recorrente de sua condição e de suas necessidades comunicativas. A interpretação de julgamento implícito decorre, assim, de marcas linguísticas presentes nos próprios enunciados.

Já a pergunta “Você usa linguagem gestual?” (l. 39-40) mantém a interação em modo interrogativo, mas também aciona um pressuposto de associação automática entre surdez e uma única forma de comunicação. Nesse sentido, o enunciado permite observar como a troca interpessoal pode veicular conhecimento parcial ou simplificado sobre a diversidade de práticas comunicativas de pessoas surdas.

Nessa perspectiva, a análise das funções da fala evidencia que as interações apresentadas na crônica não são neutras: elas revelam relações de poder que atravessam a experiência comunicativa da narradora. Perguntas (já citadas) como: “Você fala tão bem, quando perdeu a audição?” (l. 38) e “Por que você precisa que eu abaixe a máscara se você escuta?” (l. 38-39) solicitam informação, sobretudo projetam expectativas normativas sobre o corpo surdo, reforçando uma lógica ouvintista que naturaliza a audição como parâmetro de normalidade

(Lane, 1992; Perlin; Strobel, 2006). Desse modo, a narradora, ao responder e ao emitir comandos como “Fala mais alto por favor” (l. 89), reposiciona-se discursivamente, reivindicando condições mínimas de acessibilidade, o que se articula com a compreensão da surdez como diferença cultural e política, e não como déficit (Skliar, 1998; Strobel, 2008). Assim, evidencia-se que o sistema de MODO e as funções da fala tornam visíveis as tensões entre participação e exclusão, revelando como a linguagem opera como espaço de disputa identitária e política (Perlin, 1998).

Encerrada a análise desses aspectos, passa-se agora à seção seguinte, dedicada à análise do sistema de MODO, na qual será aprofundada a investigação da metafunção interpessoal da linguagem e das escolhas verbais presentes nos enunciados selecionados.

Análise da metafunção interpessoal da linguagem: sistema de MODO

Nesta subseção, examina-se a metafunção interpessoal por meio do sistema de MODO, tomando como base as orações “Eu queria conhecer as redondezas e me familiarizar com a vizinhança” (l. 64-65) e “Não ensinam autoadvocacia na escola, mas nós precisamos ensinar em casa” (l. 97), a fim de observar como as escolhas verbais contribuem para a construção das relações interpessoais no texto.

Na oração “Eu queria conhecer as redondezas” (l. 64-65), a escolha do verbo “querer” no pretérito imperfeito projeta um valor de desejo formulado de maneira menos categórica do que uma forma no presente. Nesse contexto, “queria” pode ser lido como marca de intenção atenuada, sem que isso autorize, por si só, uma interpretação fixa de polidez ou de menor comprometimento em qualquer situação de uso.

Na oração “Não ensinam autoadvocacia na escola, mas nós precisamos ensinar em casa” (l. 97), a primeira parte do enunciado constrói uma avaliação crítica de ausência institucional, enquanto a segunda introduz uma modulação de obrigação por meio de “precisamos”. Nesse arranjo, a narradora inclui a si mesma no grupo responsável pela ação e atribui maior força modal ao dever de ensinar práticas de comunicação assertiva.

A classificação dos elementos interpessoais dessas orações está apresentada no Quadro 8.

Quadro 8 - Sistema de modo e modalidade

Oração	Modo	Resíduo
[Eu] queria conhecer as redondezas	[Eu] = Sujeito queria = Finito	conhecer = Predicador as redondezas = Complemento
[Eu] queria me familiarizar com a vizinhança	[Eu] = Sujeito queria = Finito	me familiarizar = Predicador com a vizinhança = Complemento
[Eles] não ensinam autoadvocacia na escola	[Eles] = Sujeito não + ensinam = Polaridade + Finito	ensinam = Predicador autoadvocacia = Complemento na escola = Adjunto
mas nós precisamos ensinar em casa	nós = Sujeito precisamos = Finito	ensinar = Predicador em casa = Adjunto

Fonte: elaborado pela autora.

Para além disso, a presença de escolhas modais, como “precisamos ensinar” (l. 97), amplia a discussão interpessoal ao deslocar a responsabilidade pela autoadvocacia do âmbito individual para o coletivo. Assim, a modalidade de obrigação inscrita no enunciado evidencia que a narradora compreende a autoadvocacia como prática que deve ser ensinada e compartilhada, sobretudo diante da ausência de políticas institucionais de acessibilidade, aspecto amplamente discutido nos Estudos Surdos ao problematizar a insuficiência das respostas institucionais às demandas da comunidade (Lane, 1992; Strobel, 2008). Esse movimento discursivo dialoga com debates contemporâneos dos Estudos Surdos, que defendem que a inclusão não pode ser reduzida ao esforço individual da pessoa surda, mas deve ser sustentada por práticas sociais e educacionais que reconheçam a diversidade linguística e comunicacional (Skliar, 1998; Perlin, 1998). Assim, a modalidade funciona como estratégia para denunciar lacunas institucionais e, simultaneamente, para convocar a comunidade a assumir corresponsabilidade na construção de ambientes comunicativamente acessíveis (Perlin; Strobel, 2006).

Em síntese, a análise interpessoal evidencia que a crônica articula perguntas, comandos, ofertas e escolhas modais como mecanismos de negociação das condições de participação comunicativa, revelando tensões estruturais entre acessibilidade, agência e ouvintismo. Esses

elementos mostram que a linguagem pode organizar a interação, como também materializar disputas identitárias e políticas que atravessam a experiência surda, conforme discutem Lane (1992), Skliar (1998) e Perlin e Strobel (2006). Assim, encerrada esta etapa analítica, abre-se espaço para as considerações finais, nas quais serão retomados os principais achados e discutidas suas implicações para a compreensão da autoadvocacia e da participação comunicativa de sujeitos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da crônica “Autoadvocacia”, de Paula Pfeifer (2023), à luz da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), permite sustentar que a linguagem atua, de forma articulada, na representação da experiência e na configuração das relações interpessoais no cotidiano de uma mulher surda. Nesse sentido, a articulação entre as metafunções ideacional e interpessoal se mostrou produtiva para examinar como o texto constrói ações, percepções e trocas comunicativas em um contexto marcado por assimetrias de compreensão e participação.

No plano ideacional, a análise da transitividade evidenciou a recorrência de processos materiais, mentais, relacionais e verbais na organização da experiência narrada. Esses recursos permitiram descrever, no texto, tanto ações e deslocamentos quanto percepções, avaliações, identificações e trocas verbais, oferecendo base consistente para compreender como a crônica representa situações vividas pela narradora.

No plano interpessoal, o exame das funções da fala, do sistema de MODO e da modalidade indicou que a narradora negocia suas interações por meio de comandos, perguntas, ofertas e escolhas modais que explicitam necessidade e obrigação. Desse modo, a crônica evidencia como a linguagem participa da delimitação das condições de escuta, resposta e ajuste comunicativo entre os interlocutores.

Em conjunto, os resultados mostram que a crônica transforma experiências cotidianas em objeto de reflexão sobre comunicação, diferença e convivência social. Ao registrar situações de incompreensão, ajuste e resposta, o texto amplia a visibilidade de práticas comunicativas frequentemente naturalizadas e evidencia a importância de condições mais responsivas de interação.

Do ponto de vista social, o estudo reforça a necessidade de práticas discursivas mais atentas à diversidade das experiências surdas e às exigências de acessibilidade comunicacional. Nesse aspecto, a crônica contribui para deslocar leituras simplificadoras da surdez e para ampliar a

compreensão sobre os desafios envolvidos na participação comunicativa cotidiana.

No plano teórico-metodológico, os resultados corroboram a adequação da LSF para a análise de textos em que experiência, linguagem e relações sociais se articulam. A abordagem mostrou-se pertinente para descrever, com sistematicidade, como as escolhas léxico-gramaticais sustentam significados situados e permitem observar a articulação entre representação e interação no corpus examinado.

Em síntese, o capítulo contribui para os estudos linguísticos voltados à surdez ao mostrar como a análise sistêmico-funcional pode desvelar experiências de comunicação e oferecer subsídios para reflexões sobre participação, escuta e acessibilidade no cotidiano.

REFERÊNCIAS

BUTT, David; FAHEY, Rhondda; FEEZ, Susan; SPINKS, Sue; YALLOP, Colin. **Using functional grammar: an explorer's guide**. 2. ed. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, 2000.

CABRAL, Sara Regina Scotta. Transitividade e auto-representação em um debate político. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 16, n. 1, p. 9–35, 2015. DOI: 10.26512/les.v16i1.7525. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7525>. Acesso em: 25 maio 2026.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **On grammar**. Edited by Jonathan J. Webster. London; New York: Continuum, 2002. (Collected Works of M. A. K. Halliday, v. 1).

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4. ed. London; New York: Routledge, 2014.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

PAGANO, Adriana Silvina. Modelagem da linguagem e do contexto na teoria sistêmico-funcional. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 25–49, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v19i3.1770. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1770>. Acesso em: 25 maio 2026.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51–73.

PFEIFER, Paula. **Crônicas biônicas: histórias de uma surda que ouve**. [S. l.]: publicação independente, 2023.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.



Sobre os Autores

Ana Letícia Vieira Diniz

Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e graduanda em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Atua como pesquisadora na área da Linguística Textual, com ênfase em Análise Textual dos Discursos.

Ana Paula Marroques

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Integra a linha de pesquisa Linguagem, Sujeito e Discurso. Atua como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio da Escola Estadual Américo Renné Giannetti, em Uberlândia, Minas Gerais.

Bruna Pereira Vieira

Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Foi bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) e desenvolve estudos na área de Linguística Textual, com ênfase na Análise Textual dos Discursos.

Daniel da Conceição Ribeiro

Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (PPGLetras/UFMA), vinculado à Linha de Pesquisa 2: Estudos da Linguagem e Práticas Discursivas. Orientador: Dr. Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho. Professor de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental nos municípios de Itapecuru Mirim e Matões do Norte, Maranhão.

Ediele Lima da Silva

Graduada em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela mesma instituição. Atua nas áreas de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, com interesse em Fonologia, Sociolinguística, variação linguística e formação de professores. Desenvolve estudos voltados à relação entre oralidade e escrita no contexto da educação básica, investigando práticas pedagógicas que contribuam para um ensino de língua materna mais reflexivo, inclusivo e comprometido com a valorização da diversidade linguística.

Erica Aparecida Alves Fraga Freitas

Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará (2003), especialização em Ciências da Informação pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2011), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2018) e é doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2023), onde desenvolve pesquisa na área de língua portuguesa. Trabalha no ensino público do estado do Ceará com turmas de Ensino Médio e EJA e no município de Fortaleza na coordenação de Projetos de Fortalecimento da Aprendizagem (Aprender Mais). Possui experiência no Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, com interesse em temas relacionados à variação linguística, ortografia e práticas de ensino na EJA.

Francisco Marques Sampaio

Graduado em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (1997) e em Letras - Libras pela Faculdade Uníntese (2025), Especialista em Linguística Aplicada na Educação pela Universidade Candido Mendes (2012), Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2018) e Doutorando pela UFC. É professor efetivo da Secretaria da Educação do Estado do Ceará e da Secretaria Municipal de Educação de Senador Sá, CE. Atua em pesquisas nas áreas de Análise do Discurso, Linguística Textual e Linguística Aplicada à Língua Brasileira de Sinais – Libras. É membro do GETEME – Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos (GETEME/UFC) e Grupo de Pesquisa PROTEXTO (UFC/UNILAB).

Indianara Aparecida Cavalcante Lourenço

Pedagoga, com especialização em Alfabetização, Coordenação Pedagógica e Neuroaprendizagem e Práticas Pedagógicas. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de Alfabetização e Letramento, e pela Universidad del Salvador (USAL/AR), na linha de Orientação em Inovações Curriculares. Atua há 23 anos como professora do Ensino Fundamental I na rede municipal de Ribeirão das Neves/MG. Desde 2024, contribui com a formação de professores da rede nos cursos LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil) e Pacto Mineiro pela Alfabetização, no âmbito do CNCA (Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/MEC). É organizadora da coletânea Formação Docente (volumes I e II), voltada entre outros temas, às reflexões sobre alfabetização e gestão de sala de aula, de sua autoria. Suas pesquisas abrangem práticas pedagógicas, formação docente, alfabetização e letramento, temas sobre os quais possui artigos publicados e apresentados em diferentes espaços da área da educação.

Keila Lairiny Câmara Xavier

Doutora e mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Possui especialização em Linguagem, Educação e Interculturalidade, pela UERN, e em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma perspectiva interdisciplinar, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). É graduada em Letras – Língua Portuguesa e em Pedagogia, também pela UERN. Atualmente, é professora efetiva do Departamento de Letras e Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus IV, em Catolé do Rocha/PB. Desenvolve pesquisas nas áreas de discurso, texto, ensino, memória e identidade.

Samuel Parrela Braga

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Integra a linha de pesquisa Linguagem, Sujeito e Discurso. Atua como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental da Escola Municipal Rozenda Zane Moraes, em Montes Claros, Minas Gerais.

Maria Margarete Fernandes de Sousa

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1983), em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza (1989), Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (1993), Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (1998) e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). É professora Titular da UFC e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/PPGLin/UFC. Desenvolve pesquisas nas áreas de Linguística de Texto e Análise do Discurso, atuando principalmente em análise de gêneros e estratégias de construção dos sentidos do texto. É membro do GT da ANPOL de Linguística de Texto e Análise da Conversação e da Academia Cearense da Língua Portuguesa - ACLP, ocupando a cadeira 13, desde 2017.

Marcos de Sales Pinto

Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (PPGLetras/UFMA), vinculado à Linha de Pesquisa 2: Estudos da Linguagem e Práticas Discursivas. Orientador: Dr. Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho. Professor de língua portuguesa na educação básica nos municípios de São Mateus e Alto Alegre do Maranhão.

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Pós-Doutorado em Linguística pela UEMS (2022/2024), Doutor em Letras - Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste com período sanduíche na Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul sob a orientação da professora Doutora Nádia Régia Maffi Neckel. Mestre pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília – UCB. Graduado em Letras Pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Professor Adjunto na Universidade Federal do Maranhão - UFMA atuando na Graduação (Curso de Letras Libras) e Pós-Graduação (Mestrado em Letras de Bacabal e PGLetras de São Luís) e Coordenador Adjunto do PARFOR/UFMA.

Milena Maria Nunes de Matos Carmona

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e Mestre em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), ambos pela PUC-SP. É Pedagoga e possui licenciatura em Letras (português-inglês). Atualmente é coordenadora pedagógica na Avenues The World School em São Paulo.

Maisa Cristina Santos

Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Sarah Brito Gomes

Graduada em Letras – Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará e atua como professora da Educação Básica na rede pública de ensino do Estado do Pará. Atualmente é mestranda em Processos e Tecnologias Educacionais pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), desenvolvendo estudos voltados às práticas pedagógicas, ao letramento literário, à multimodalidade, à inclusão e à formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Possui experiência na área educacional com atuação no ensino de Língua Inglesa e no componente curricular Leitura, Arte e Movimento, desenvolvendo projetos voltados à valorização da literatura, da diversidade cultural e do protagonismo estudantil. Seus interesses

acadêmicos concentram-se nas relações entre educação, linguagem, tecnologias educacionais e práticas inclusivas de ensino e aprendizagem.

Vicente Rodrigues da Fonseca Neto

Graduando em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atua como pesquisador na área de Linguística Textual, com ênfase em Análise Textual dos Discursos, desenvolvendo estudos voltados às representações discursivas em gêneros midiáticos. Participa de projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à linguagem e ensino.

Thais Abreu de Oliveira

Licenciada em Letras: Português-Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016), Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2019), Mestra em Linguística Aplicada (2025) e Doutoranda em Linguística Aplicada. Atualmente é integrante do Laboratório de Pesquisas Sociolinguísticas do Ceará (LAPESCE) e do Grupo de Estudos Sociolinguísticos de Fortaleza - CE (SOCIOFOR). Trabalha em instituição privada, lecionando análise linguística e atuando no laboratório de redação, ambos com alunos do ensino médio. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente na área do ensino de língua portuguesa e cultura brasileira.

Mariza Gorette Seeger

Doutoranda em Letras da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2024). Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL) pela Universidade Franciscana/UFN (2019). Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica pela Universidade Norte do Paraná/UNOPAR (2015). Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Franciscana/UFN (2004). Graduada em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2021). Desde 2010, atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM - RS.



Sobre os Organizadores

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Pós-Doutorado em Linguística pela UEMS (2022/2024), Doutor em Letras - Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste com período sanduíche na Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul sob a orientação da professora Doutora Nádia Régia Maffi Neckel. Mestre pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília – UCB. Graduado em Letras Pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Professor Adjunto na Universidade Federal do Maranhão - UFMA atuando na Graduação (Curso de Letras Libras) e Pós-Graduação (Mestrado em Letras de Bacabal e PGLetras de São Luís) e Coordenador Adjunto do PARFOR/UFMA.

José Flávio da Paz

Doutor em Estudos Literários (PPGEL/UNEMAT); cursou estágio Pós-doutoral em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH/UFAM, Brasil); Psicologia (UFLO, Argentina); Educação (PPGE/UniLogos, Estados Unidos); Mestre em Estudos Literários (PPGMEL/UNIR); Mestre em Letras (PPGL/UNIMAR); recebeu os títulos de Doutor Honoris Causa em Direitos Sociais e Humanidades pelo Instituto Baronesa de Ensino e Desenvolvimento Humano; Especialista em Direitos das Pessoas Vulneráveis, Direitos Humanos, Direito da Mulher, Direito Homoafetivo e de Gênero, Direito Educacional, Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico-Sociais ou Raciais, Educação, Gêneros e Sexualidade e Educação Inclusiva, entre outras formações na área da Educação, Direito, Gestão e Políticas Públicas. Organizador de dezenas de livros e autor de quase duas centenas de artigos nas suas áreas de formação e atuação. Foi professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), de 2016 a 2025, atuando como docente, coordenador de Curso, Chefe de Departamento e Vice-Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Atualmente é professor pesquisador permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Regional do Cariri (PPGL/URCA) e do Programa de Pós- graduação em Educação da Logos University (UniLogos) e Professor EBTT Visitante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus São Paulo do Potengi.

Dalva Lobão Assis

Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1995), Especialização em Língua Portuguesa (UFPB - 1996), Mestrado em Letras, também pela Universidade Federal da Paraíba (2000) e Doutorado em Linguística, pela mesma universidade (UFPB - 2016). Atualmente, é Professora Doutora - D - DE, da Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, Gramática Funcional, Morfossintaxe, Semântica e Pragmática.

Daniele Siqueira Veras

Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp – UFPE). Licenciada em Letras Libras e Língua Portuguesa. Doutora em Psicologia Cognitiva pela UFPE. É integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Leitura, Linguagem e Letramento (GEPELLL – UFPE). Atua e pesquisa nas áreas de práticas de leitura e letramento, acessibilidade e inclusão.

Yan dos Santos Silva

Doutorando em Linguística pela UERJ/ FFP. Mestre em Linguística pela UFRJ. Foi bolsista pela CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Possui graduação em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e especialização em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí. Integrou o Grupo de Pesquisa Labsin (Laboratório de Sintaxe e Interfaces) da UFRJ. Também faz parte do Grupo Terras (Tópicos Educacionais Relações Raciais na Sociedade), vinculado ao PPGEI/ PUC - Rio. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sintaxe. Investiga o comportamento sintático do "sujeito" nas sentenças do PB e, paralelamente, interessa-se pelo estudo da Sintaxe Cartográfica. Professor concursado efetivo de Itaboraí e Maricá/RJ.

