

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 58

Ano 22

Volume 1 – Letras

Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)

2026

2026

2026

2026

Niterói – RJ

Revista Querubim 2026 – Ano 22 n°58 – vol. 1 – Letras – 101p. (fevereiro – 2026)
Rio de Janeiro: Querubim, 2026 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais. Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Adriana Moreira de Souza Corrêa e Luana Águida da Silva Braz – A literatura surda em turmas inclusivas com surdos no ensino fundamental: uma revisão sistemática da literatura	04
02	Alcebiades Girlandson Oliveira Lira – A importância da literatura infantil	15
03	Anna Laura Mariano Carlos et al – Do quadro ao algoritmo: crenças de professores de inglês sobre o uso de inteligências artificiais para o desenvolvimento da prática pedagógica	21
04	César Alessandro Sagrillo Figueiredo e Gláucia Peixoto Pedrosa – O Diário de Anne Frank: A voz do testemunho em contexto de ensino	31
05	Claudecy Campos Nunes – Ensino e aprendizagem de produção textual escrita por meio de gêneros textuais como uma estratégia para estimular a competência discursiva escrita em língua portuguesa	40
06	Claudecy Campos Nunes – O jogo como elemento da cultura: conceitos, evolução e implicações no ensino	49
07	Décio Rocha – Os discursos de inovação em ciências humanas e sociais: a cartografia como dispositivo em análise do discurso	58
08	Rejane de Freitas Torres Santos - As discursividades na instância da sala de aula virtual durante a pandemia: uma análise da produção de sentidos	69
09	Zacarias Oliveira Neri e Marcelo Alessandro Limeira dos Anjos – Trinta e cinco anos de SAEB e o desenvolvimento da educação brasileira: uma análise do propósito avaliativo	80
10	Anderson do Nascimento dos Santos e Glauber Lima Moreira – El diccionario como componente estratégico en las clases de lenguas extranjeras en la carrera de Turismo	93

A LITERATURA SURDA EM TURMAS INCLUSIVAS COM SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Adriana Moreira de Souza Corrêa¹
Luana Águida da Silva Braz²

Resumo

Este artigo apresenta recursos e procedimentos didáticos, presentes nos estudos científicos, para trabalho com a literatura surda em turmas inclusivas com surdos no ensino fundamental. Para isso, foi realizada uma Revisão Sistemática da Literatura, com dados dos repositórios: Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Google Acadêmico. A pesquisa é bibliográfica, exploratória e de abordagem qualitativa. Os resultados apontam a produção de livros e o desenvolvimento de práticas de ensino que contribuem para evidenciar a diversidade humana e promover a interação entre surdos e ouvintes.

Palavras-chave: Inclusão. Literatura surda. Práticas de ensino.

Abstract

This article presents teaching resources and procedures, found in scientific studies, for working with Deaf literature in inclusive elementary school classes. To this end, a Systematic Literature Review was conducted using data from the following repositories: the Brazilian Portal of Publications and Scientific Data in Open Access, the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, and Google Scholar. The research is bibliographic, exploratory, and uses a qualitative approach. The results indicate the production of books and the development of teaching practices that contribute to highlighting human diversity and promoting interaction between deaf and hearing individuals.

Keywords: Inclusion. Deaf literature. Teaching practices.

Introdução

A literatura é um artefato cultural que discute a organização e as formas de pensar de dada comunidade em um determinado tempo histórico. Para Matos (2017), por meio dos textos literários é possível compartilhar as experiências e histórias de modo a permitir a compreensão de como essas pessoas vivem, pensam e sentem. Para o autor, isso possibilita uma análise crítica que pode influenciar os comportamentos sociais do leitor. Logo, é um recurso que deve ser utilizado nas práticas de ensino para contribuir na formação dos estudantes para o entendimento e acolhimento das diferenças entre os indivíduos.

No caso das pessoas surdas que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Brasil, 2002), a literatura surda atua como uma ferramenta difusora da sua visão de mundo, cultura e as suas vivências. Deste modo, trabalhar com obras da literatura surda e/ou obras literárias traduzidas para a Libras na escola pode provocar discussões sobre a forma do surdo ser e estar no mundo e, assim, fomentar a compreensão das características dessas pessoas e o acolhimento dessa minoria linguística. Diante do exposto, a questão norteadora da pesquisa é: quais as práticas educativas, que envolvem a literatura surda, podem contribuir com a formação discente para a inclusão dos surdos no ensino fundamental? A partir deste questionamento foi elaborado o objetivo do estudo que é apresentar recursos e procedimentos didáticos, presentes nos estudos científicos, para trabalho com a literatura surda em turmas inclusivas com surdos no ensino fundamental.

¹ Mestra em ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Docente de Libras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

² Graduada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Para isso, a classificação da pesquisa segue as orientações de Prodanov e Freitas (2013) e compreende uma pesquisa bibliográfica, exploratória, com dados analisados qualitativamente. A coleta de dados seguiu as orientações de Galvão e Pereira (2014) sobre a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) e foi realizada com as pesquisas disponibilizadas em três repositórios: Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASIS.BR), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Acadêmico.

A pesquisa, ao realizar a análise de trabalhos relacionados à temática, pretende contribuir para que os professores de língua portuguesa compreendam a relevância de inserir a literatura surda nas aulas em razão das contribuições para a formação de estudantes surdos e ouvintes.

O estudo está organizado em mais quatro seções posteriores a esta introdução: a primeira aborda o conceito de literatura, sua contribuição para a formação do indivíduo e para a constituição de uma sociedade inclusiva; a segunda apresenta o delineamento metodológico da pesquisa; a terceira apresenta os principais resultados e as reflexões pautadas em autores que abordam o tema; e, por último, as considerações finais.

Literatura: formação humana e inclusão

A literatura é um instrumento que permite através das narrativas e das características dos personagens, refletir sobre os nossos valores e posicionamentos ante realidades diversas. Para Candido (2011), a literatura é uma manifestação humana que perpassa o tempo e as gerações, tendo em vista que o ser humano precisa, em sua existência, de histórias que preencham as lacunas diárias, que suavizem as realidades e/ou modifiquem as suas visões de mundo. Para o autor, ao estimular a reflexão sobre problemas existentes na sociedade, a literatura cumpre o papel de humanizar os sujeitos, porque oportuniza ao leitor se colocar no lugar do outro e experimentar os seus anseios, limitações, dilemas e conflitos.

Chiaretto (2006, p. 5) afirma que, no âmbito pessoal “através da leitura literária, pode-se vivenciar dialeticamente os problemas, que podem se mostrar de cunho emocional, psíquico, moral, afetivo ou social”. Além disso, funcionam como ferramentas para o prazer, a diversão e desenvolvem a criatividade, imaginação e senso crítico (Carneiro, 2020, p. 12). Já no âmbito social, é possível trabalhar assuntos considerados delicados como: conflitos sociais, identidade, sexualidade, ética, moral, política, tecnologia, diversidade, religião, inclusão, etc. Segundo Matos (2017, p. 11), “a literatura consegue fazer com que as pessoas enxerguem as coisas com mais urgência, que gera no mínimo um debate sobre o tema abordado por ela, e isso é um grande passo para o êxito dos direitos humanos”.

Candido (2011) explica que as obras literárias têm sido usadas nas práticas de ensino e estão presentes nos currículos da educação básica porque estimulam o desenvolvimento afetivo e intelectual do estudante e fomentam a reflexão sobre valores sociais. Em consonância com o autor, Ibiapina, Cunha, Ibiapina e Lima (2018) ressaltam que o contato com as produções literárias ocorre principalmente na escola, na infância e adolescência. Desse modo, na escola, os estudantes devem ter contato com diversas experiências literárias (tais como: apresentações teatrais, contações de histórias, visitas à biblioteca, etc.) e, por intermédio dessas experiências, conhecer diversas obras e gêneros literários, em diferentes suportes, para compor o seu próprio repertório de leitura.

Para Chiaretto (2006), ao selecionar e desenvolver um trabalho com o texto literário, o professor deve atuar como mediador das demandas sociais e culturais. Neste sentido, ele assume um papel político ao entender que os dilemas da sociedade precisam ser trabalhados na sala de aula a fim de contribuir com a formação do estudante. Paolinelli (2022) reforça que a literatura possibilita o sujeito compreender espaços, tempos e pessoas diferentes e isso estimula a empatia, sociabilidade e o acolhimento ao outro. Dessa maneira, é preciso conhecer o público-alvo e selecionar obras que

abordam temáticas atuais de interesse dos estudantes para que ocorram debates enriquecedores que permitam a reflexão e a formação humanizadora para a construção de uma escola e uma sociedade inclusiva.

Freire (2008, p. 5) explica que “no ambiente escolar, a inclusão tem o objetivo de defender o direito de todos desenvolverem suas capacidades e competências, para exercer o seu direito à cidadania”. Assim, diz que para sua efetivação, é preciso garantir a qualidade da educação e priorizar as preferências e necessidades dos educandos. Para isso, Silva e Delgado (2018, p. 47): “é crucial que ele tenha uma visão holística, utilizando-se de todas as ferramentas possíveis para realizar um ensino de qualidade, pois nem todos os estudantes aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo. Sendo assim, nem todos conseguem acompanhar os conteúdos”. Logo, Silva (2020) complementa esse pensamento ao destacar que o professor precisa de formação a fim de identificar as características dos estudantes e propor atividades que estimulem a sua participação com equidade de oportunidades.

Em uma perspectiva inclusiva, Candido (2011) diz que a literatura pode ser utilizada ainda como ferramenta de conscientização ao problematizar a restrição ou a negação de direitos e contribuir para que o leitor se manifeste em oposição às injustiças e às desigualdades sociais. Assim, um personagem surdo, por exemplo, pode visibilizar situações cotidianas, tais como: as dificuldades de participar de uma sociedade ouvinte em função das barreiras na comunicação, o acesso e relacionamento no trabalho e na escola, os preconceitos, entre outros.

Nesse processo, o professor pode se utilizar da literatura surda, definida por Karnopp (2006) como narrativas em sinais que evidenciam a identidade e a cultura surda. No que se trata da identidade surda, Santana e Santana (2020, p. 5) definem como: “[...] o conjunto de influências e experiências adquiridas pelo surdo na comunidade surda. O conjunto destas experiências, especialmente no que se refere ao artefato cultural visual, dá lugar a uma pluralidade de outras identidades onde os surdos podem ser enquadrados”.

Sobre isso, Perlin (2013) diz que as identidades estão permanentemente em processo de construção e podem ser classificadas em cinco: 1) Política: identificada em surdos militantes que defendem e divulgam a experiência visual e a língua de sinais; 2) Híbrida: evidenciada em surdos filhos de ouvintes, que transitam entre a língua de sinais e a língua portuguesa; 3) Transição: característica de surdos privados da língua de sinais e que, posteriormente, têm contato com usuários desta língua, se identificam com ela e encontram-se em processo de apropriação dessa forma de comunicação; 4) Incompleta: presente em surdos que se identificam com as características dos ouvintes, preferem usar tecnologias e técnicas que viabilizam a interação pela língua oral e se colocam em posição de superioridade; 5) Flutuante: manifestada em surdos que não aceitam a sua condição e não se integram nem à comunidade surda nem à ouvinte.

Entre essas identidades, o Decreto nº 5.626/2005, no art. 1º, eleger a identidade política ao considerar a pessoa surda como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.” (Brasil, 2005, p. 1).

A cultura surda, para Strobel (2008, p. 22), compreende a forma com que o surdo entende e age no mundo e envolve “a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo”. Entre os artefatos da cultura surda há experiência visual, marcada pelo uso da visão como elemento principal de interação com o mundo (Perlin; Miranda, 2003) e a literatura surda que, segundo a autora compreende, as histórias em língua de sinais que versam sobre as vivências, experiências, barreiras e conquistas das pessoas surdas (Strobel, 2008).

Mourão (2012) classifica as obras da literatura surda em três tipos: adaptação, criação e tradução. A adaptação é baseada na modificação do enredo e dos personagens de histórias existentes para trazer a representação das pessoas surdas e da sua cultura. A criação corresponde aos textos originais, produzidos por surdos, que refletem os seus anseios, vivências e percepções do mundo. A tradução envolve os livros originalmente escritos em língua portuguesa que são vertidos para língua de sinais.

Dessa maneira, a literatura surda permite a partilha das histórias dos surdos e os estimula a reconhecerem-se como protagonistas e agente de luta para conquistar o seu espaço na sociedade. Já para os ouvintes, constitui-se em uma atividade que impulsiona o desenvolvimento da empatia e do respeito pela realidade por meio de reflexões sobre problemáticas e a busca por soluções para a concretização da inclusão. Assim, o trabalho com a literatura surda contribui com a formação humanizadora dos surdos e dos ouvintes e, portanto, precisa ser pesquisada, divulgada e inserida nas práticas da escola.

Metodologia

Esta pesquisa foi organizada por meio da RSL, que consiste em uma pesquisa bibliográfica com fontes que receberam tratamento científico e estão disponíveis em bases de dados que agregam textos científicos. A seleção do *corpus*, por sua vez, é realizada com critérios específicos delimitados pelo(s) pesquisador(es). Assim, Sampaio e Mancini (2007, p. 84) explicam que a RSL se caracteriza como:

[...] uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada.

Os autores acrescentam que o pesquisador, por meio da RSL, tem a possibilidade de avaliar os dados a fim de responder à pergunta de pesquisa, tendo em vista que permite a comparação de informações e aponta lacunas para a realização de ampliação de estudos sobre o tema, que também é uma característica das pesquisas exploratórias como destacam Prodanov e Freitas (2013). A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa porque tem como foco a interpretação dos fenômenos com a dispensa de tratamento dos dados de forma estatística (Prodanov; Freitas, 2013).

A RSL seguiu os sete passos apresentados por Galvão e Pereira (2014, p. 183) que são: “(1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção dos artigos; (4) extração dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) síntese dos dados (metanálise); (7) redação e publicação dos resultados”.

No primeiro passo foi elaborada a pergunta de pesquisa: quais as práticas educativas, que envolvem a literatura surda, podem contribuir para a formação discente para a inclusão dos surdos no ensino fundamental? O segundo passo compreendeu o levantamento de dados nas bases de textos acadêmicos Oasis.br, Capes e Google Acadêmico.

O terceiro passo consistiu na delimitação dos critérios de inclusão que foram os textos completos disponíveis para *download*, com versão em português, publicados entre 2020 e 2023 e que apresentassem processos ou produtos didáticos aplicados em salas inclusivas com surdos. Foram excluídos os resumos, relatórios, dissertações, teses, trabalhos incompletos ou duplicados ou aqueles publicados fora do recorte temporal especificado. Já no quarto passo, foram estabelecidas as palavras-chave para busca na base de dados que foram “Literatura Surda” e “ensino” sendo ligadas pelo operador booleano “AND”.

A busca ocorreu entre os dias 24 de fevereiro e 10 de março de 2024. A primeira base de dados consultada foi a Oasis.br e; nela foram obtidos 165 resultados com a aplicação dos seguintes filtros: 1) idioma: português; 2) artigos publicados entre 2020 e 2023; 3) tipo de literatura: artigos, teses, dissertações e TCC. Após a análise dos títulos e dos resumos, todos os 165 foram excluídos, por não disporem de abordagens metodológicas aplicadas em sala de aula.

A segunda base foi a da Capes e foram encontrados 17 resultados com o uso dos filtros: 1) idioma: português; 2) artigos publicados no período de 2020 a 2023; 3) acesso aberto; 4) produções nacionais e periódicos revisados por pares; 5) literatura: artigo (único filtro disponível). Entretanto, ao ler os títulos, nenhum deles se adequou aos critérios de inclusão, em função da ausência de aplicação em sala de aula.

A terceira base de dados foi o *Google Acadêmico* e gerou 371 resultados com a seleção dos filtros: 1) idioma: português; 2) artigos publicados entre 2020 e 2023; 3) tipo de literatura: artigos, teses, dissertações e TCC. Ao examinar os títulos e os resumos, três textos se enquadraram nos critérios de inclusão, sendo um artigo de Franco (2022) e duas monografias, Silva (2020b) e Pereira (2023).

O quinto passo consistiu na avaliação da qualidade dos trabalhos. Para isso, foi analisada a descrição clara da metodologia e dos resultados, e as referidas publicações atenderam a esses critérios. O sexto passo, envolve a síntese das informações como disposto no Quadro 1.

Quadro 1- Síntese de informações dos trabalhos analisados

Autor/Ano	Informações gerais	
Silva (2020b)	Título	O Leão e o mosquito: a literatura em língua de sinais como possibilidade cultural no Ensino Fundamental I com crianças Surdas incluídas.
	Objetivo	“Refletir sobre a aprendizagem das crianças surdas, sobre sua cultura e identidade e, de maneira clara e sucinta, trazer para a sala de aula as relações sociais existentes dentro do contexto educacional a partir do Conto ‘O Leão e o Mosquito’” (Silva, 2020b, p. 11).
	Atividade analisada	Sequência didática a partir do conto “o leão e o mosquito”.
Franco (2022)	Título	O ensino da literatura para alunos surdos: a arte de aprender através de materiais didáticos bilíngues.
	Objetivo	“Refletir e propor práticas pedagógicas utilizadas na contação de histórias para que os alunos surdos possam ser representados na sua cultura, identidade e subjetividade” (Franco, 2022, p. 4).
	Atividade analisada	Trabalhar a literatura surda por meio do gênero fabula em língua de sinais.
Pereira (2023)	Título	Literatura surda: fortalecendo a cultura a partir da criação da obra Borboleta Mel.
	Objetivo	“Propor um recurso didático visual mediado pela literatura surda, considerando aspectos da cultura e identidade de pessoas surdas” (Pereira, 2023, p. 16).
	Atividade analisada	Recurso didático visual intitulado “Borboleta Mel”.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O Quadro 1 apresenta trabalhos publicados entre 2020 e 2023, com contos e fábulas publicados, além da construção de um material inédito, de maneira a envolver os recursos educacionais e as práticas de ensino, como será analisado a seguir.

Resultados e discussões

O sétimo passo da pesquisa, segundo Galvão e Pereira (2014), é a escrita das análises da pesquisa e, para isso, foi apresentada a síntese de cada um dos três textos evidenciando a execução da proposta, a implementação e os principais resultados, seguida de considerações pautadas em autores que abordam o ensino de literatura.

O primeiro trabalho analisado, de Silva (2020), propõe uma sequência didática com o conto “O leão e o mosquito” que foi traduzido em Libras, adaptado para o público surdo e está disponível no *YouTube*³. A seleção da obra, como explica Silva (2020b) foi motivada pela expressividade da sinalizante da Libras, o que contribuiu para a compreensão dos estudantes surdos e ouvintes, mesmo aqueles sem domínio da Libras.

A sequência didática foi desenvolvida em três dias e, no primeiro, foram realizadas as seguintes atividades: 1) apresentação do conto escolhido, inicialmente, em Libras (utilizando um *datashow*) e, na sequência, na versão escrita em língua portuguesa em uma folha impressa; 2) realização uma roda de conversa mediada pelos seguintes pontos: entendimento da obra, partes e elementos que chamaram a atenção, as similaridades da história a relação entre o surdo e o ouvinte na sociedade; 3) rememoração das histórias conhecidas pelos estudantes que envolvem os surdos; 4) produção de um desenho ilustrativo do conto.

No segundo dia, o conto escrito em língua portuguesa (impresso) foi relido e debatido em outra roda de conversa. Os estudantes puderam, ainda, analisar as duas versões: a sinalizada em Libras e a escrita em língua portuguesa. De acordo com Silva (2020b, p. 17), o debate teve como objetivo “[...] refletir com eles sobre os conceitos básicos das relações pessoais existentes dentro de uma sala de aula inclusiva, falando sempre do respeito e o amor ao próximo”. Na sequência, o professor incentivou os estudantes a sinalizarem algumas palavras retiradas do texto, tendo em vista que haviam assistido ao vídeo e, em seguida, produziram um glossário com palavras retiradas do texto (escritas em português) relacionando-as a um desenho da execução dos sinais.

No terceiro dia, houve uma dinâmica em duplas para favorecer a comunicação e, para isso, os estudantes, em pé e de frente para a sua dupla, expressaram as percepções sobre o colega. Após a dinâmica houve uma discussão sobre a formação de vínculos no ambiente escolar a partir da análise dos personagens do conto trabalhado nas aulas anteriores e as percepções dos estudantes acerca da convivência de surdos e ouvintes na escola.

Ao analisar o conto utilizado na sequência didática proposta por Silva (2020b), foi possível notar que se trata de uma adaptação, pois, conforme Mourão (2012) o enredo e os personagens são modificados para trazer elementos da cultura surda e representar aspectos da vivência dos surdos a fim de que haja a identificação com os personagens da história. Além disso, a proposta trabalha o entendimento de que surdos e ouvintes pertencem a comunidades linguísticas e culturais diferentes, logo, contribui para valorizar a singularidade linguística dos surdos. Neste sentido, Strobel (2008) reforça que discutir sobre os artefatos da cultura surda desenvolvem o orgulho, a autoconfiança, a identidade da pessoa surda e contribui para a percepção do surdo na perspectiva da diferença linguística, em detrimento de entendê-lo a partir de uma deficiência.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ToRlkSWDA38>. Acesso em: 1 mar. 2024.

O segundo trabalho, de Franco (2022), consiste em um plano de ação, organizado em dois momentos e pode ser utilizado em diferentes séries do ensino fundamental. No primeiro momento, foi apresentada a fábula “O Pastor e as Ovelhas” que é traduzida para Libras e está disponível no *YouTube*⁴. Durante a exibição, os estudantes surdos e ouvintes perceberam as expressões faciais e outros elementos que formam os sinais em Libras e, para a compreensão da mensagem, foram realizados questionamentos a fim de ampliar o entendimento da narrativa e propiciar a reflexão sobre o assunto tratado.

No segundo momento, os estudantes recriaram a história e encenaram a fábula utilizando um cenário com objetos disponibilizados pelo professor. Franco (2022) explica que a encenação possibilitou o uso da Libras, o aprimoramento da expressividade nesta língua de sinais, a interação e a criação de vínculos entre os participantes (surdos e ouvintes) e a internalização de sinais e elementos da comunicação em Libras.

Sobre o trabalho com a literatura em Libras, Mourão (2012) destaca que essa prática permite que estudantes surdos conheçam narrativas de textos clássicos da literatura. De acordo com a classificação do autor, a fábula citada enquadra-se em uma tradução, visto que não é possível identificar vivências e obstáculos enfrentados pelos sujeitos surdos.

Ao apresentar a história em Libras e mediar debates sobre aspectos da língua de sinais com a turma houve a divulgação dos artefatos visuais e linguísticos do povo surdo que, segundo Strobel (2008), são essenciais para o desenvolvimento do conhecimento, comunicação e fortalecimento da identidade da pessoa surda. Já no que se trata da interação em Libras na encenação, Ibiapina, Cunha, Ibiapina e Lima (2018) dizem que compreende uma experiência literária que estimula a participação e a compreensão das características dos surdos. Essa atividade possibilitou ainda a imaginação, criatividade e senso crítico, habilidades que, conforme Carneiro (2020), podem ser trabalhadas com a literatura. Por sua vez, Paolinelli (2022) ressalta que atividades de uso dessa língua de sinais aproximam os indivíduos, desenvolvem a empatia, a sociabilidade e a vivência harmoniosa em comunidade.

Os trabalhos de Silva (2020b) e Franco (2022) abordam atividades que estimulam a análise das semelhanças entre as narrativas e as situações vivenciadas por surdos e ouvintes, bem como fomentam o uso e a discussão da Libras. Como destaca Chiaretto (2006), Candido (2011) e Matos (2017), é fundamental propor atividades mediadas pelos textos que questionem situações problemáticas ignoradas ou invisibilizadas pela sociedade a fim de evidenciá-las e propor soluções. Assim, com o olhar crítico, o estudante pode modificar a percepção sobre o outro e ter empatia, respeito e inclusão.

O terceiro trabalho, de Pereira (2023), buscou desenvolver um recurso educacional da literatura surda para trabalhar a cultura e a identidade surda com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede privada de Portalegre/RN. A autora destaca que o uso de recursos que envolvem as pessoas surdas contribui para o desenvolvimento linguístico, social, emocional e cognitivo desses estudantes.

O livro intitulado “Borboleta Mel”, de autoria de Sâmia Ruth Medeiros Pereira, narra a história de uma borboleta e suas experiências escolares, está disponível em formato digital e foi produzido para crianças 3 a 10 anos. A obra é inteiramente composta por imagens, de modo a alinhar-se à experiência visual do surdo e visa apresentar partícipes de comunidades linguísticas diferentes: o surdo, usuário de uma língua de sinais e o ouvinte, que interage pela língua oral (Pereira, 2023).

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9OA5gnjhG> M8. Acesso em: 10 mar. 2024.

A história narra a vida de uma borboleta chamada Mel, que foi identificada como surda desde o nascimento. Na família, o acolhimento e o carinho pautavam as relações; no entanto, a sua diferença linguística é evidenciada ao ser matriculada na escola pois, mesmo com a informação dada à diretora de que Mel era surda, a borboletinha foi inserida em uma sala de ouvintes. Isso causou-lhe grandes prejuízos no aprendizado dos conteúdos e na interação com colegas e, ao observar essa situação, a diretora da escola contratou um professor de Libras para que as aulas fossem ministradas em língua de sinais. Isso permitiu a sua participação nas atividades promovidas no espaço escolar e a deixou muito feliz (Pereira, 2023).

A história narra as dificuldades enfrentadas pela borboleta Mel, desde o nascimento até à idade escolar, com ênfase na exclusão, na falta de informação e de empatia, que impedem o acesso aos direitos básicos de comunicação, desenvolvimento e aprendizagem. Sobre isso, Candido (2011) afirma que as representações literárias, por abordarem as injustiças sociais e a negação de direitos, devem ser utilizadas nas aulas como ferramentas de conscientização para fomentar ações de equidade de oportunidades e, consequentemente, a inclusão.

Conforme Matos (2017), a literatura é capaz de despertar diversas emoções, o que aproxima o leitor das situações narradas e gera identificação e empatia. Além disso, por meio dos textos literários, é possível discutir e ampliar diversas temáticas importantes para a sociedade. De acordo com a classificação de Mourão (2012), a obra é uma criação que apresentam narrativas que refletem as ideias e as vivências da comunidade surda. O livro desenvolvido reflete as vivências de uma pessoa surda e pode estimular a esses estudantes contar as suas histórias de modo a desenvolver diferentes habilidades citadas por Carneiro (2020), a exemplo da criatividade, da imaginação e do senso crítico.

Os trabalhos de Silva (2020b) e de Pereira (2023) foram construídos em uma perspectiva humanizada, porque problematizam as dificuldades e possibilidades de superação de barreiras enfrentadas pelas pessoas surdas. As discussões e reflexões sobre as histórias permitem, como defende Candido (2011), que os estudantes assumam uma posição humanizada, pois, ao entender a realidade dos colegas é possível colocar-se no lugar do outro com empatia e respeito.

É relevante destacar que as autoras não evidenciam a presença tradutor-intérprete da Língua de Sinais/Português ou sobre o domínio da Libras da pessoa que realizou a mediação, entretanto, por se tratar de turmas inclusivas, para possíveis replicações é relevante o professor seja sinalizante da Libras e que disponha desse profissional para realizar a mediação no par linguístico Libras e língua portuguesa.

As práticas pedagógicas analisadas evidenciam a importância do professor desenvolver atividades que trabalhem a subjetividade, a socialização e a inclusão de estudantes surdo. Como afirmam Silva e Delgado (2018) é preciso pensar o estudante de maneira holística e utilizar práticas e recursos educacionais que promovam uma educação de qualidade.

Ao propor atividades com a Libras, o professor permite que discentes surdos desenvolvam sua confiança e autoestima, contribuindo para valorização da sua primeira língua. Outrossim, promovem a valorização e a integração do aluno surdo na sala de aula, de modo que os estudantes ouvintes aprendam sobre a pessoa surda e a sua cultura de maneira a contribuir para o relacionamento respeitoso e um ambiente e inclusivo.

Considerações finais

O acesso à literatura deve ser garantido a todos porque é fundamental para a formação dos indivíduos, à medida que trabalha aspectos como a subjetividade, a cognição, a criatividade, a difusão da cultura, a empatia e a inclusão. Desse modo, ao atuar em salas com surdos, é necessário que o

professor conheça práticas de ensino que envolvem a literatura surda a fim de contribuir com a formação de estudantes surdos e ouvintes.

É relevante destacar que o estudante surdo necessita conhecer obras da literatura surda, tais como as adaptações, as criações ou as traduções e, para isso, o docente precisa de formação para inseri-las nas suas aulas. Essas obras possibilitam entender as características dos surdos e as suas vivências, os desafios e as exclusões, para promover reflexões que favoreçam adoção de práticas inclusivas no ambiente escolar e em outros espaços sociais.

Os dados dessa pesquisa mostram que o trabalho com a literatura surda contribui com a formação dos educandos surdos e dos ouvintes, tendo em vista que permite aos surdos identificar-se com as personagens, refletir sobre os enredos e assumir uma posição crítica diante dos temas abordados. Os estudantes ouvintes, por sua vez, podem reconhecer o surdo como pertencente a uma comunidade linguística que apresenta aspectos culturais e identitários diferentes.

Assim, o trabalho com a literatura surda pode envolver a leitura visual, confecção de desenhos que sintetizam a história, a interpretação de textos disponíveis na internet ou produzidos pelo professor, o debate, a análise das expressões faciais, o teatro, o ensino de sinais, o estímulo à interação em Libras e a construção de um glossário Libras/Língua Portuguesa para incentivar a comunicação entre surdos e ouvintes.

As atividades propostas favorecem a replicação por outros professores, no entanto; para isso, são necessárias adaptações para atender às características e interesses da turma. Outrossim, em função da carência de estudos sobre esse tema, é relevante que os educadores que replicarão as experiências discutidas pelos autores do *corpus* deste estudo ou aqueles que realizem outras práticas, possam publicá-las para que, ao conhecerem metodologias e recursos educacionais que envolvem a literatura surda na sala de aula, possam inseri-los no seu planejamento.

Diante do exposto, para ampliar os estudos sobre o tema, como estudos futuros pretende-se planejar, implementar e realizar o relato da experiência de aplicação de uma sequência didática com a literatura surda, em uma turma inclusiva com surdos e ouvintes para a ampliação da divulgação da Libras e da cultura surda.

Referências

- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: **Diário oficial da união**, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em: 15 set. 2024.
- CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. Disponível em: https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf . Acesso em: 2 ago. 2023.
- CARNEIRO, Vanessa Ferreira. **A importância da literatura infantil inclusiva para crianças com Deficiência**. 2020. 46f. Monografia (Graduação em Letras). Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/27290>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- CHIARETTO, Marcelo. Ensino de Leitura de Textos Literários: a posição do educador na esfera Pública. **Revista Txt: Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos**, v. 2, n. 4, p. 43-51, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/txt/article/view/11034>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- FRANCO, Maria Verônica Rodrigues. Ensino de literatura para alunos surdos: a arte de aprender através de materiais didáticos bilíngues, 2022 - **Instituto Federal de Educação, Ciências e tecnologia da Paraíba**. Cabedelo, 2022. Disponível em:

- <https://repositorio.ifpb.edu.br/bitstream/177683/3205/1/MARIA%20VERONICA%20RODRI GUES%20FRANCO.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, v. 1, n. 1, p. 5-20, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5299>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- GALVÃO, Tais Freire; PEREIRA, Maurício Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 23, p. 183-184, 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018. Acesso em: 2 mar. 2024.
- IBIAPINA, Francisca Sousa; CUNHA, Thays Cristina Correia; IBIAPINA, Frazia Regina Sousa; LIMA, Márcia Raika e Silva. A literatura no processo ensino aprendizagem como função emancipatória humana. **Revista Interdisciplinarem Cultura e Sociedade (RICS)**, São Luís, v. 4, p. 295-303, jul. /Dez., 2018. Disponível em: <https://periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/download/10532/6133>. Acesso em: 5 ago. 2023.
- KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda. **ETD Educação Temática Digital**, v. 7, n. 02, p. 98-109, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/795>. Disponível em: 25 jan. 2024.
- MATOS, Lenilson Silva de. **A importância da Literatura Para o Desenvolvimento Humano em Sociedade**. 2017, 13f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Letras/Língua Portuguesa) - Universidade de Brasília. Brasília, 2017. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/21003>. Acesso em: 25 jan. 2024.
- MOURÃO, Claudio Henrique Nunes. Adaptação e tradução em literatura surda: a produção cultural surda em Língua de sinais. **Revista Espaço**. Rio Grande do Sul, n.37, p. 1- 18, Jun. 2012. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/19492.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.
- PAOLINELLI, Luísa Maria Antunes. Literatura, educação e empatia. **Pampaedia bollettino a s. Pi**, n. 192, p. 88-99, 2022. Disponível em: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/aspei/article/view/5695>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- PEREIRA, Sâmia Ruth Medeiros. **Literatura surda: fortalecendo a cultura a partir da criação da obra borboleta mel**. 2023, 60f. Monografia (Licenciatura em Letras Libras) – Universidade Rural do Semiárido do Rio Grande do Norte, Caraúbas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstreams/eb07e7a3-abec-4d96-98dd-ec9e512582a5/download>. Acesso em: 24 mar. 2024.
- PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**. n. 5, p. 217 – 226, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1282/4249/15462>. Acesso em: 11 dez. 2023.
- PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKILLER, Carlos (org.). **A surdez um olhar as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 51-73.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.
- SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 11, p. 83-89, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfs/a/79nG9Vvk3syHhnSgY7VsB6jG/?lang=pt#>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- SANTANA, Araceli Catieli Ferreira de; SANTANA, Ericson Gustavo José de. A importância da Comunidade Surda, Identidade e a Cultura Surda, 7., CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Maceió- AL. **[Anais...]**, Campina Grande: Editora Realize, 2020, p.1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA11_ID3508_29062020120959.pdf. Acesso em: 4 fev. 2024.
- SILVA, Elder Cardoso Fernandes. Ciência da Literatura: Infantil Como Facilitador de Inclusão na Escola Especial. **Conedu**, Maceió, p. 1-9, 2020a. Disponível em: https://mail.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA10_ID2889_03082020004609.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.
- SILVA, Luana Sousa da. **O Leão e o mosquito: a literatura em língua de sinais como possibilidade cultural no Ensino Fundamental I com crianças Surdas incluídas**. 2020, 23f. Monografia (Especialista em Libras) - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Paraíba. Patos- PB, 2020b. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/1279>. Acesso em: 1 mar. 2024.
- SILVA, Eva Alves da.; DELGADO, Omar Carrasco. O processo de Ensino- Aprendizagem a Prática Docente: Reflexões. **Rev. Espaço Acadêmico**, v. 8, n. 2, p. 1-

13, 2018. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2019/04/revista-espaco-academico-v08-n02-artigo-03.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024

STROBEL, Karin Lílian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

Enviado em 31/12/2025

Avaliado em 15/02/2026

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

Alcebiades Girlandson Oliveira Lira⁵

Resumo

Este artigo discute o papel fundamental da literatura infantil no desenvolvimento integral de crianças no Ensino Fundamental I. Por meio de uma revisão bibliográfica, analisa-se como o contato precoce com os livros, mediado de forma eficaz pelo professor, contribui para a formação emocional, cognitiva e social dos leitores. A discussão alinha-se à perspectiva de Paulo Freire sobre a leitura como prática libertadora. Conclui-se que a literatura infantil é uma ferramenta indispensável para a construção do pensamento crítico e a formação de cidadãos conscientes, sendo essencial sua valorização no ambiente escolar.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Mediação de Leitura; Formação de Leitores.

Abstract

This article discusses the fundamental role of children's literature in the integral development of elementary school children. Through a literature review, it analyzes how early contact with books, effectively mediated by the teacher, contributes to the emotional, cognitive, and social formation of readers. The discussion aligns with Paulo Freire's perspective on reading as a liberating practice. It is concluded that children's literature is an indispensable tool for building critical thinking and forming conscious citizens, making its appreciation in the school environment essential.

Keywords: Children's Literature; Reading Mediation; Reader Formation.

Introdução

A literatura infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, especialmente no contexto do ensino fundamental 1. A análise das obras relevantes sobre o tema revela a importância de estabelecer um vínculo com a literatura desde cedo, como discutido por Alves et al. (2005). Esses autores destacam que contar histórias e criar um ambiente favorável à leitura são essenciais para despertar a curiosidade das crianças e fomentar o hábito de ler. A literatura infantil não apenas entretém, mas também proporciona um espaço para que as crianças expressem suas emoções e imaginações, contribuindo assim para sua formação ética, estética e social.

Bomeny (2009) amplia essa discussão ao apontar que a leitura no Brasil enfrenta desafios significativos, incluindo a universalização do acesso à educação. A autora enfatiza que a leitura deve transcender as práticas formais de ensino, sendo um instrumento de transformação social. Nesse sentido, Paulo Freire é um defensor da leitura como prática libertadora, essencial para o desenvolvimento crítico das crianças (FREIRE, 1982). Incentivar a leitura desde o ensino fundamental é, portanto, uma estratégia vital para formar leitores autônomos e críticos, que compreendem melhor o mundo ao seu redor.

Freitas (2012) complementa essa perspectiva ao reforçar que a literatura infantil é fundamental para a alfabetização e letramento. A autora argumenta que a leitura deve ser utilizada de forma pedagógica, promovendo não apenas o prazer pela leitura, mas também um entendimento crítico do mundo. A intenção pedagógica na escolha de livros infantis é um aspecto que pode transformar o ato de ler em uma experiência enriquecedora e libertadora, conforme preconizado por Freire (1982).

⁵ Universidade Federal Norte do Tocantins – UFNT

Werlang e Ramos (2017) oferecem uma análise empírica sobre os processos de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental, destacando a interação com a leitura literária. A pesquisa revela que a literatura deve ser incorporada de maneira sistemática no planejamento educativo, com a mediação do professor desempenhando um papel fundamental na facilitação do aprendizado. O estudo reafirma a ideia de que a leitura é uma ferramenta crucial para a formação cidadã e a conscientização social, alinhando-se à visão de Freire (1982) sobre a importância da leitura na educação.

Por fim, Araújo (2018) explora o papel do professor na mediação da leitura em sala de aula, enfatizando a necessidade de despertar o encantamento pela leitura nas crianças. A pesquisa realizada com professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental indica que uma mediação eficaz contribui para a formação de leitores competentes e críticos. A literatura infantil, portanto, não é apenas um recurso didático, mas uma ponte para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para serem cidadãos conscientes e participativos.

Assim, a literatura infantil é um elemento central na formação das crianças, promovendo não apenas habilidades de leitura e escrita, mas também um entendimento mais profundo da sociedade e de si mesmas.

Revisão de literatura

A análise do artigo "A aplicação da literatura infantil na 1ª série do ensino fundamental" de Alves et al. (2005) evidencia a importância de estabelecer uma relação afetiva e significativa entre as crianças e a leitura desde os primeiros anos escolares. Os autores ressaltam que o vínculo com a literatura infantil é tão essencial quanto o ensino de habilidades básicas, como leitura e escrita, pois favorece o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças. Nesse contexto, o ato de contar histórias surge como uma estratégia fundamental, uma vez que, mesmo antes de aprenderem a ler, as crianças demonstram interesse pelos livros de histórias, solicitando sua repetição e criando uma antecipação ao hábito de leitura (ALVES et al., 2005).

A prática de ouvir e recontar histórias permite às crianças vivenciar emoções, imaginar cenários e projetar suas próprias experiências, contribuindo para a formação de uma identidade leitora. Segundo os autores, o ambiente escolar deve criar um clima favorável à leitura, promovendo o contato com diferentes gêneros literários e estimulando a curiosidade das crianças. Nesse sentido, a escola desempenha papel crucial na mediação entre o mundo da fantasia e o real, facilitando a compreensão do fenômeno do pensar, sentir e querer, aspectos essenciais na formação do leitor iniciante.

A reflexão sobre a formação do leitor destaca que essa não deve limitar-se às séries iniciais, mas estender-se a toda a escola, incluindo as famílias, de modo a criar uma cultura de leitura que seja democratizada e qualificada. O artigo reforça a necessidade de projetos pedagógicos que promovam a leitura como uma prática prazerosa e significativa, utilizando a literatura infantil como ferramenta para espalhar sentimentos, conceitos e atitudes positivas. Assim, a leitura deixa de ser uma obrigação e passa a ser uma experiência de descoberta e expressão, fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças.

Ao incorporar as ideias de Paulo Freire, é possível compreender que a leitura deve ser uma prática libertadora, que possibilita às crianças compreenderem o mundo e se posicionarem criticamente frente às suas realidades. Freire (1982) defende que a alfabetização deve estar relacionada à experiência de vida do estudante, promovendo uma educação que valorize o diálogo e o protagonismo infantil. Nesse sentido, a literatura infantil, ao estimular a imaginação e o pensamento

crítico, torna-se um instrumento potente na formação de indivíduos conscientes e capazes de transformar suas realidades.

Portanto, o artigo evidencia que o incentivo à leitura na infância é uma estratégia essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças do ensino fundamental. Através de práticas pedagógicas que valorizem a narrativa, a imaginação e o diálogo, é possível formar leitores críticos, criativos e emocionais, capazes de compreender e intervir no mundo de forma mais consciente e sensível.

A importância de ler livros para crianças do ensino fundamental 1 é um tema fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos indivíduos, especialmente em um país como o Brasil, onde o acesso à educação ainda enfrenta desafios históricos. Segundo Bomeny (2009), a leitura no Brasil acompanha a trajetória do país em relação à universalização do acesso à educação, sendo uma prática que vai além das instituições formais e que deve ser estimulada em diversos contextos para fortalecer o gosto pela leitura desde a infância. Nesse sentido, a promoção do hábito de leitura na educação básica é crucial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e criativas nas crianças, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos.

A perspectiva de Paulo Freire (1982), presente na reflexão de Bomeny (2009), reforça a ideia de que a leitura deve ser uma ferramenta de libertação e de despertar do potencial crítico dos estudantes. Freire defendia que a leitura não deve ser apenas uma decodificação de símbolos, mas um ato de compreensão do mundo, onde o educando se torna protagonista de sua aprendizagem. Assim, a leitura na infância deve ser promovida de maneira que desperte o interesse e o prazer, fatores essenciais para que o hábito se consolide ao longo da vida.

A cultura de leitura, segundo Bomeny (2009), influencia diretamente o desenvolvimento social, cultural e econômico de uma nação, uma vez que cidadãos leitores tendem a ser mais críticos e informados. Portanto, criar ambientes favoráveis à leitura na escola e na comunidade é uma estratégia indispensável para ampliar o acesso ao conhecimento e fortalecer a formação de uma sociedade mais alfabetizada e participativa. Nesse contexto, a atuação de professores, familiares e a implementação de políticas públicas que valorizem a leitura são essenciais para transformar o cenário brasileiro e incentivar o prazer pelos livros desde os primeiros anos de escolarização.

A reflexão apresentada evidencia que, apesar dos desafios históricos, a promoção da leitura na infância deve ser uma prioridade, alinhando-se às ideias de Paulo Freire sobre educação emancipadora (FREIRE, 1982). Dessa forma, investir na formação de leitores críticos desde o ensino fundamental 1 contribui para uma sociedade mais justa, igualitária e capaz de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A análise do artigo "A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento", de Andreza Gonçalves de Freitas (2012), evidencia a relevância do contato precoce com livros na formação das crianças do ensino fundamental 1. A autora destaca que a leitura de livros desempenha um papel fundamental no desenvolvimento linguístico, na criatividade e no pensamento crítico, aspectos essenciais para o processo de formação cidadã e autonomia intelectual. Nesse contexto, a perspectiva de Paulo Freire (1982) é central, pois ele reforça a leitura como prática libertadora, que deve estar intrinsecamente ligada ao ato de ensinar com intenção pedagógica, promovendo a reflexão e a autonomia do aluno.

Freitas (2012) reforça a ideia de que a literatura infantil, quando utilizada de forma intencional na escola, favorece o letramento, ou seja, a capacidade de compreender e usar a linguagem de forma crítica e criativa. Além disso, ela aponta que estratégias pedagógicas que envolvem o professor e o contexto social dos alunos são essenciais para fortalecer a aprendizagem, alinhando-se às recomendações do Ministério da Educação, que reconhece os livros como instrumentos que estimulam a linguagem, a criatividade e o pensamento crítico.

A autora também cita autores como Magda Soares e Anna Maria Píffero, que reforçam a importância do letramento na formação integral do estudante. Essa abordagem indica que a leitura deve ser incentivada desde os primeiros anos, promovendo o prazer pelo livro e uma compreensão mais ampla do mundo, o que contribui para a formação de leitores críticos e autônomos. Contudo, uma crítica possível ao artigo é a necessidade de aprofundar mais as estratégias específicas que podem ser adotadas em sala de aula para tornar esse processo mais efetivo, considerando as diversidades sociais e culturais dos alunos.

Em suma, o artigo de Freitas (2012) reforça a ideia de que a leitura de livros na infância é um elemento indispensável na educação básica, sendo uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças. A integração de conceitos freirianos e a valorização do contexto social no processo de alfabetização destacam-se como pontos essenciais para a formação de cidadãos críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade. Assim, fica evidente que a leitura deve ser uma prática contínua, prazerosa e refletida, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

A pesquisa apresentada por Werlang e Ramos (2017) reforça de maneira contundente a importância da leitura de livros infantis na fase do Ensino Fundamental 1, destacando seu papel fundamental no processo de alfabetização e letramento. Os autores fundamentam sua análise em estudos anteriores, que evidenciam o impacto positivo da literatura na formação cognitiva, emocional e social das crianças, corroborando a ideia de que a leitura deve ser uma prática sistemática e mediada por professores capacitados.

A investigação demonstra que a implementação de projetos de leitura, especialmente aqueles selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 2014, potencializa o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão, contribuindo para uma aprendizagem de maior qualidade. Nesse contexto, a mediação pedagógica emerge como elemento crucial, pois transforma a leitura de livros infantis em uma atividade interativa e significativa, promovendo o envolvimento emocional e cognitivo das crianças. Essa abordagem reflete uma compreensão aprofundada do papel do professor como facilitador do contato das crianças com a literatura, alinhando-se às diretrizes de uma prática educativa intencional e planejada.

Ao incorporar a literatura na rotina escolar, os autores ressaltam a importância de atividades que estimulam o prazer pela leitura desde os primeiros anos, apoiando o desenvolvimento integral das crianças, conforme defendido por Paulo Freire (1982). Sua perspectiva pedagógica, que valoriza a leitura como instrumento de conscientização e formação crítica, complementa o entendimento de que o contato precoce com livros é essencial para criar leitores proficientes e críticos, capazes de compreender o mundo ao seu redor de maneira mais ampla. Assim, a leitura de livros infantis não apenas favorece a aquisição de habilidades técnicas, mas também contribui para a formação de indivíduos mais críticos, autônomos e socialmente engajados.

Por fim, a pesquisa evidencia que a promoção de atividades de leitura na escola deve ser uma prioridade na formação de uma cultura literária sólida, capaz de garantir o sucesso acadêmico e o desenvolvimento socioemocional das crianças. A prática de leitura mediada, planejada e contextualizada, aliada à influência de referências teóricas como Paulo Freire (1982), reforça a visão

de que a literatura infantil é uma ferramenta poderosa na construção de uma educação mais humanizadora e transformadora.

A análise do artigo "Leitura de literatura em sala de aula: caminhos para formar bons leitores", de Gleice Kessya Gomes de Araújo (2018), evidencia a importância do ensino de leitura de literatura para crianças do Ensino Fundamental 1, destacando o papel fundamental do professor na mediação desse processo. A autora fundamenta-se em referências teóricas que reforçam a ideia de que a leitura prazerosa deve ser fomentada desde a infância, contribuindo para o desenvolvimento de leitores críticos, autônomos e competentes.

A pesquisa de abordagem qualitativa conduzida por Araújo (2018) revela que a mediação eficaz por parte do professor é crucial para o sucesso do ensino de literatura, apoiando a formação de leitores que não apenas compreendem o texto, mas também desenvolvem uma relação prazerosa com a leitura. A autora destaca que, ao despertar esse encantamento, o professor favorece a autonomia do aluno e a criticidade, elementos essenciais na formação de cidadãos conscientes e participativos.

No contexto brasileiro, a ênfase na leitura de livros literários na escola reforça a necessidade de métodos pedagógicos que envolvam a criança de maneira lúdica e significativa, alinhando-se às propostas de Paulo Freire (1982), que defendia uma educação dialógica, participativa e voltada à formação de consciências críticas. A abordagem de Araújo (2018) reforça essa perspectiva, ao apontar que a mediação do professor deve promover o envolvimento ativo do aluno, estimulando o prazer pela leitura desde os primeiros anos escolares.

Entretanto, a análise também revela desafios, como a necessidade de formação contínua dos professores e a disponibilidade de materiais literários adequados às idades, pontos que demandam atenção para que as práticas pedagógicas possam ser efetivas e sustentáveis. Assim, o artigo contribui significativamente para a compreensão de que a leitura de livros, especialmente de literatura, deve ser uma prática constante na educação infantil, promovendo o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, a pesquisa reforça a importância de políticas educacionais que valorizem a formação docente e a disponibilização de acervos literários diversificados, promovendo ambientes escolares que favoreçam a leitura prazerosa e o desenvolvimento de leitores críticos desde os primeiros anos de escolaridade.

Considerações finais

A análise da literatura sobre a importância da leitura de livros para crianças do ensino fundamental 1 revela um consenso sobre o papel fundamental que a literatura infantil desempenha no desenvolvimento integral das crianças. A partir da introdução e do corpo principal da revisão, fica evidente que a leitura não é apenas uma habilidade técnica, mas uma prática que deve ser mediada e incentivada por educadores, familiares e pela sociedade em geral.

Os estudos de Alves et al. (2005) enfatizam a necessidade de criar um vínculo afetivo com a literatura desde os primeiros anos escolares, destacando que esse vínculo é essencial para o desenvolvimento emocional e social das crianças. A prática de contar histórias, como mencionado, é uma estratégia poderosa que não só estimula a curiosidade, mas também permite que as crianças explorem suas emoções e imaginações. A mediação do professor é crucial nesse processo, conforme apontado por Werlang e Ramos (2017), que ressaltam a importância de incluir a literatura de forma sistemática no planejamento educativo. Essa abordagem garante que a leitura se torne uma ferramenta de formação cidadã e conscientização social, alinhando-se à visão de Paulo Freire (1982) sobre a leitura como prática libertadora.

Freitas (2012) complementa essa perspectiva ao destacar que a literatura infantil deve ser utilizada pedagogicamente, promovendo não apenas o prazer pela leitura, mas também um entendimento crítico do mundo. Essa intencionalidade na escolha de livros é fundamental para transformar a leitura em uma experiência enriquecedora. Além disso, Araújo (2018) reforça a ideia de que a mediação eficaz do professor é essencial para despertar o encantamento pela leitura nas crianças, contribuindo para a formação de leitores competentes e críticos.

A análise dos artigos também evidencia que, apesar dos desafios enfrentados no Brasil em relação ao acesso à literatura e à educação, a promoção do hábito de leitura desde a infância é uma estratégia vital para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e criativas. A leitura deve ser vista como uma prática que transcende o ambiente escolar, envolvendo a família e a comunidade para criar uma cultura de leitura que seja democratizada e qualificada.

Em conclusão, a literatura infantil é um elemento central na formação das crianças do ensino fundamental 1, promovendo habilidades essenciais de leitura e escrita, além de um entendimento mais profundo da sociedade e de si mesmas. A promoção de práticas pedagógicas que valorizem a narrativa, a imaginação e o diálogo é fundamental para formar leitores críticos, criativos e conscientes, capazes de compreender e intervir no mundo de forma mais sensível e informada.

Referências

- ALVES, E. D. et al. A aplicação da literatura infantil na 1ª série do ensino fundamental. *In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA FAP*, 1., 2005, Teresina. **Anais [...]**. Teresina: FAP, 2005.
- ARAÚJO, G. K. G. de. **Leitura de literatura em sala de aula: caminhos para formar bons leitores**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.
- BOMENY, H. Leitura no Brasil, leitura do Brasil. *In: BOMENY, H. (org.). Leituras do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREITAS, A. G. de. **A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2012.
- WERLANG, S. D.; RAMOS, F. B. Literatura infantil no 1º ano do Ensino Fundamental. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 197-216, jan./jun. 2017.

Enviado em 31/12/2025

Avaliado em 15/02/2026

DO QUADRO AO ALGORITMO: CRENÇAS DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE O USO DE INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Anna Laura Mariano Carlos⁶

Matheus Alves Maia⁷

Bruno Coriolano de Almeida Costa⁸

Resumo

A pesquisa investigou a influência da Inteligência Artificial (IA) na prática pedagógica de professores de inglês da Educação Básica no interior do RN. De abordagem qualitativa, utilizou questionário via Google Forms com cinco docentes, analisando suas respostas de forma interpretativa. Fundamentada em Barcelos (2001, 2006, 2007), Pscheidt (2024) e Guimarães da Silva e Lucena Lima (2020), buscou compreender as crenças docentes sobre o uso da IA, sua influência na prática e na formação. Os resultados revelaram crenças positivas e negativas, destacando o potencial da IA na personalização do ensino e a necessidade de formação continuada e melhor acesso tecnológico.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Crenças de professores. Práticas pedagógicas.

Abstract

This study examined how Artificial Intelligence (AI) influences English teachers' pedagogical practices in basic education in Rio Grande do Norte, Brazil. Through a qualitative approach using a Google Forms questionnaire answered by five teachers, it explored their beliefs about AI, its impact on teaching, and teacher development. Grounded in Barcelos (2001, 2006, 2007), Pscheidt (2024), and Guimarães da Silva and Lucena Lima (2020), the research found both positive and negative views, emphasizing AI's potential for personalized learning and the importance of continuous professional training and improved access to technological resources.

Keywords: Artificial Intelligence. Teachers' beliefs. Pedagogical practices.

Introdução

As práticas de ensino de Língua Inglesa têm se adaptado conforme a evolução das transformações históricas na Educação, evidenciando inicialmente um foco em métodos tradicionais, com destaque na gramática e tradução. Com o avanço dos estudos acerca dos métodos de ensino de L2 e o desenvolvimento tecnológico, novas abordagens surgiram, como o *Audiolingual Method*, descrito por Larsen-Freeman e Anderson (2011) como um método que promove a imersão do aluno no uso da língua. Foi a partir deste cenário que novos meios tecnológicos foram sendo adotados por professores ao redor do mundo, em busca de aprimorar suas práticas pedagógicas e o ensino e a aprendizagem de L2.

Ferramentas como gravadores de áudio e fitas cassetes foram consideradas recursos essenciais para o ensino de línguas na década de 1940. Esta nova dinâmica questionou as metodologias hoje tidas como tradicionais, as quais privilegiavam o inglês escrito, e pouco preocupou-se com a oralidade dos estudantes (Larsen-Freeman; Anderson, 2011).

⁶ Graduada em Letras/Inglês pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

⁷ Graduando em Letras/Inglês pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

⁸ Doutor em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (UFSC). Professor adjunto no Departamento de Linguagens e Ciências Humanas (DLCH) na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

Além das ferramentas tecnológicas e dos métodos de ensino supracitados, o desenvolvimento tecnológico também passou a desempenhar um papel crucial na área da educação, através das chamadas Inteligências Artificiais (IAs). Estas surgiram em meados de 1955, quando o estudioso John McCarthy explicou a natureza das IAs como máquinas que faziam uso da linguagem, criavam conceitos e resolviam problemas. Seguindo o desenvolvimento computacional, as IAs passaram a ser definidas por duas dimensões: 1) sistemas que pensam e atuam como seres humanos e 2) sistemas que pensam e atuam de forma racional (Russell; Norvig, 2013). Devido à sua potencialidade, discussões sobre o uso das IAs na área educacional emergiram, tendo seu início por volta de 1960 (Lu, 2018).

Estas discussões alcançaram, inclusive, os estudos sobre crenças, os quais fazem parte das ramificações da Linguística Aplicada (LA). No que diz respeito ao ensino de L2, os estudos revelam a importância de compreender como aprendizes e professores concebem o ensino e a aprendizagem de línguas, tendo em vista que essas crenças influenciam suas práticas e atitudes. Barcelos (2007) enfatiza que as crenças não são estáticas, mas podem se transformar a partir de experiências, reflexões e contextos socioculturais. Assim, investigar tais percepções permite compreender melhor os processos de ensino e de aprendizagem e contribuir para práticas pedagógicas mais conscientes e eficazes.

Foi com base nestes apontamentos que surgiu a seguinte questão norteadora da pesquisa: quais são as crenças que os professores da rede regular de ensino público possuem acerca da utilização das IAs para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas? A fim de refletir sobre tal pergunta, elaboramos como hipótese a opinião de que os professores mostrarão crenças positivas sobre o uso da IA e que suas práticas pedagógicas serão altamente influenciadas por suas crenças sobre a eficácia das IAs no ensino de Língua Inglesa, tendo como base a postura crítica e profissional, em relação ao uso das IAs, esperada pelos profissionais da educação.

O tema da pesquisa se estendeu sob a área da LA ao ensino da Língua Inglesa, mais precisamente em como, e se, o uso das IAs afeta a prática pedagógica dos profissionais da educação. O objetivo do trabalho foi revelar as crenças de professores de inglês, atuantes na rede pública da Educação Básica, no interior do estado do Rio Grande do Norte (doravante RN), acerca da utilização de Inteligências Artificiais para o desenvolvimento da prática pedagógica. Quanto aos objetivos específicos, estes foram: analisar as crenças dos professores de inglês; investigar como as crenças dos professores podem influenciar as suas práticas pedagógicas; compreender como as crenças podem influenciar na formação dos docentes.

A escolha da temática se justifica na relevância de haver discussões e estudos voltados à realidade atual, sobretudo se considerarmos que o uso de IAs se faz cada vez mais presente em todas as esferas e contextos da educação mundial, nas mais diversas instituições de ensino, como as escolas em geral e Universidades. É necessário conhecer as inovações tecnológicas, a fim de compreender como utilizá-las de forma eficaz para a elaboração e execução das práticas pedagógicas. Assim, a pesquisa buscou explorar as crenças geradas pela presença crescente dessas tecnologias, considerando suas contribuições e desafios.

Fundamentação teórica

Nesta seção, serão apresentadas definições e conceitos fundamentais para a pesquisa, embasados em estudos e autores relevantes das áreas de Crenças (Barcelos, 2001, 2006, 2007), Inteligências Artificiais (Pscheidt, 2024), (Zhang; Chen, 2021), (Russel; Norvig, 2020) e Prática Pedagógica (Libâneo, 1994), (Guimarães da Silva; Lucena Lima, 2020).

Crenças

Entende-se por crenças, dentre seus inúmeros conceitos, as opiniões e ideias que docentes e discentes possuem sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, assim como definiu Barcelos (2001). Este é um campo complexo da LA, que possui como características a dinamicidade e a relação com as ações. As crenças não são estáveis, pois podem mudar de um tempo para o outro, e quando relacionadas às ações, podem influenciar as atitudes do sujeito, como também os sujeitos podem agir de forma correspondente ou não correspondente às suas crenças (Barcelos, 2006).

No campo da LA, a década de 1980 marcou o início dos estudos voltados às crenças acerca da aprendizagem de línguas no mundo. Já no Brasil, pesquisas semelhantes surgiram em meados da década de 1990, após as defesas das primeiras dissertações sobre crenças em níveis de pós-graduação em LA (Barcelos, 2007). Nesse contexto, diferentes abordagens passaram a ser desenvolvidas para investigar tais crenças. Barcelos (2001) explica que existem três modos de abordagem para estudá-las:

“A primeira abordagem, chamada de abordagem normativa, infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações. A segunda abordagem, metacognitiva, utiliza auto-relatos e entrevistas para inferir as crenças sobre aprendizagem de línguas. A terceira abordagem, contextual, usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações.” (Barcelos, 2001, p. 75).

São realizados, também, estudos que optam por mesclar diferentes abordagens para se alcançar determinados resultados. Segundo Barcelos (2001), estes trabalhos possibilitam que o sentido surja do contexto e demonstram uma importância para se investigar a relação entre as crenças e as ações dos sujeitos envolvidos nos contextos de ensino e da aprendizagem de línguas. Com base nestes pressupostos, consideramos aqui um apoio na abordagem metacognitiva e contextual, para se buscar os resultados da pesquisa.

Inteligências Artificiais

A presente pesquisa baseou-se em trabalhos elaborados com o propósito de definir o que são as IAs e qual o seu papel para a educação. Um dos autores estudados foi Pscheidt (2024), o qual define a IA como “uma área da ciência da computação que cria programas e sistemas capazes de processar grandes quantidades de dados, possibilitando a criação de informações, algo como tentar imitar a inteligência humana”. Sua simulação é usada para que “máquinas possam ‘pensar e agir como humanos’” (Zhang; Chen, 2021, p. 6, tradução nossa)⁹. Seguindo um raciocínio semelhante, Russel e Norvig (2020) destacam as IAs como sistemas computacionais que realizam atividades originalmente humanas, desde o raciocínio até a aprendizagem.

A partir dessa definição geral, é possível compreender que a IA vem sendo incorporada também ao ambiente educacional. Segundo Pscheidt (2024), o uso destas proporciona não só a automação de tarefas administrativas, mas também o desenvolvimento da aprendizagem. Suas habilidades demonstram “diferentes objetivos de aplicação para diferentes pessoas no processo de ensino, como alunos, professores, gerentes de ensino [...]” (Zhang; Chen, 2021, p. 6, tradução nossa)¹⁰. Os autores apontam que essas ferramentas possuem múltiplos objetivos dentro do processo educacional, abrangendo desde o suporte aos estudantes até a gestão educacional, evidenciando seu potencial para transformar práticas de ensino.

⁹ No original, em inglês: “machines can ‘think and act like humans’”. (Zhang; Chen, 2021, p. 6).

¹⁰ No original, em inglês: “Artificial intelligence technology has different application goals for different personnel in the teaching process, such as students, teachers, teaching managers [...]”. (Zhang; Chen, 2021, p. 6).

Atentando-se especificamente sobre o trabalho do professor, entende-se que “A integração da IA na gestão pedagógica marca uma nova era na educação, introduzindo ferramentas que aumentam significativamente a eficiência do ensino e os resultados de aprendizagem” (Pscheidt, 2024, p. 87). Ainda, Pscheidt (2024) afirma que a ferramenta “representa a encarnação da inovação, o pilar fundamental da transformação” (Pscheidt, 2024, p. 87).

Prática pedagógica

A prática pedagógica é definida como o conjunto de ações, estratégias e metodologias adotadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem (Libâneo, 1994). Além disso, segundo Guimarães da Silva e Lucena Lima (2020), a práxis pedagógica se articula em três momentos: o planejamento, a mediação em sala e a avaliação-reflexão, configurando-se como um processo que integra teoria e prática do docente.

No planejamento, o professor organiza o que será ensinado, selecionando os conteúdos, objetivos e formas de trabalhar com a turma, sempre considerando a realidade dos estudantes. A mediação é o momento da aula em si, quando o professor ensina, conversa, propõe atividades e constrói sua prática conforme percebe as reações dos alunos. Quanto à avaliação, esta não serve apenas para medir resultados, mas também para refletir sobre tudo o que foi feito, identificando o que funcionou ou não, e planejar os próximos passos (Guimarães da Silva; Lucena Lima, 2020).

A compreensão desses três momentos da práxis pedagógica será fundamental para analisar de que forma as crenças docentes e o uso da Inteligência Artificial impactam o cotidiano no ensino de línguas.

Metodologia da pesquisa

Nesta seção, serão apresentados os percursos metodológicos seguidos para a identificação e análise dos resultados da pesquisa.

Natureza da pesquisa

O caminho metodológico escolhido para a análise das crenças foi o de natureza qualitativa, a qual é definida como aquela que se desenvolve em contextos reais, estendendo-se por meio da análise de dados não numéricos, como entrevistas, observações, textos e interações (Paiva, 2019). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa inclui a “análise de experiências individuais ou coletivas [...]” (Paiva, 2019, p. 13).

Seguindo estes princípios, o trabalho teve como foco a investigação acerca das crenças de docentes, sobre o uso de IAs para o desenvolvimento da prática pedagógica, interpretando o construto “crenças” como “opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (Barcelos, 2001, p. 72), que, neste caso, teve com foco na Língua Inglesa.

O trabalho objetivou refletir sobre as três seguintes perguntas de pesquisa: 1. Quais são as crenças dos professores sobre o uso de IAs para as aulas de Língua Inglesa?; 2. Como essas crenças podem influenciar a prática pedagógica dos professores?; 3. Como as crenças dos professores sobre o uso de IAs podem influenciar na formação dos docentes?.

Estratégias de geração e análise de dados

O instrumento de coleta de dados escolhido foi o questionário online, via *Google Forms*. A análise dos dados foi conduzida de maneira indutiva e interpretativa, com a identificação de temas, padrões e categorias relacionados às crenças dos professores, a partir das informações obtidas nas respostas.

O formulário criado na plataforma do *Google Forms* ficou dividido em três partes, sendo a primeira o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), elaborado para que os professores estivessem cientes da seriedade da pesquisa e garantisse o respeito às identidades dos participantes. A segunda parte trazia perguntas relacionadas ao perfil profissional dos respondentes, no intuito de compreender e conhecer suas experiências pedagógicas. Já a terceira e última parte expunha 11 perguntas levantadas para a análise do trabalho, sendo todas elas discursivas e analisadas para se chegar a conclusões das 3 perguntas de pesquisa.

Participantes

Os participantes são cinco professores atuantes no ensino regular, em escolas públicas municipais e estaduais, de três cidades do interior do estado do RN. Durante a pesquisa, foram convidados os mesmos cinco professores, sendo que todos se disponibilizaram a participar do estudo. O critério de seleção estabelecido se deu em identificar quais docentes faziam uso das IAs para a prática pedagógica e, para isso, foram questionados previamente quanto a isso. Assim, após a seleção, os docentes foram solicitados a responder a onze perguntas relacionadas às suas crenças quanto ao uso das IAs para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, além de refletirem sobre a influência das tecnologias, com foco em IAs, tanto em sua formação quanto para suas aulas.

Além disso, é válido destacar que nenhum nome real dos entrevistados foi exposto neste trabalho. Todas as identidades e informações foram preservadas, sendo os nomes mencionados fictícios e escolhidos pelos próprios participantes, para garantir a confidencialidade. O quadro abaixo ilustra o perfil dos professores participantes, apresentando algumas de suas características pessoais e profissionais.

Quadro 1. Apresentação dos entrevistados.

Participante	Profissão	Nível de escolaridade	Anos de experiência
Carlos	Professor de Língua Inglesa	1. Graduação em Letras/Inglês pela Ufersa; 2. Pós-graduação em Metodologia científica para formação de professores; 3. Curso de formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE).	4 anos (2021-2025)
Geller	Professora de Língua Inglesa	1. Graduação em Letras/Inglês pela Ufersa.	4 anos (2021-2025)
Maria	Professora de Língua Inglesa	1. Graduação em Letras/Inglês pela UERN; 2. Especialização em Literatura e Ensino.	25 anos (2000-2025)
João	Professor de Língua Inglesa	1. Graduação em Letras/Inglês pela UERN.	12 anos (2013-2025)
Lobo Branco	Professor de Língua Inglesa	1. Graduação em Letras/Inglês pela UERN.	18 anos (2007-2025)

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Com base no quadro exposto, percebe-se que todos os docentes são professores graduados em Letras/Inglês e dois deles já possuem pós-graduação. Quanto aos anos de experiência, há uma variação, desde 4 anos até 25 anos. A diversidade dos anos de atuação docente foi de suma importância para que se pudesse compreender melhor o contraste entre as crenças de profissionais que trabalham a mais tempo e os que iniciaram suas carreiras a menos tempo.

Resultados e discussão

Nesta seção, apresentaremos os dados obtidos por meio da aplicação de questionário, bem como as análises feitas acerca das respostas dos professores entrevistados. O trabalho teve como objetivo revelar as crenças de professores de inglês, atuantes na rede pública da Educação Básica, no interior do estado do Rio Grande do Norte, acerca da utilização de Inteligências Artificiais para o desenvolvimento da prática pedagógica. As observações aqui realizadas buscaram focar não só em aspectos positivos do uso das IAs, mas também em possíveis impasses ou problemas mencionados nas respostas ao questionário. Todos os dados foram analisados de forma crítica e aberta a novos questionamentos.

Para atender aos objetivos da pesquisa, o questionário foi estruturado de forma a contemplar diretamente as três perguntas de pesquisa deste estudo. As questões 1, 2 e 3 foram elaboradas com o propósito de responder à primeira pergunta: Quais são as crenças dos professores sobre o uso de IAs nas aulas de Língua Inglesa? As questões 4, 5, 6 e 7 buscaram contemplar a segunda pergunta: Como essas crenças podem influenciar a prática pedagógica dos professores? Por fim, as questões 8, 9, 10 e 11 foram destinadas a responder à terceira pergunta: Como as crenças dos professores sobre o uso de IAs podem influenciar a formação docente?. O quadro abaixo apresenta de forma visual como foi organizada a distribuição do questionário para a análise das perguntas centrais levantadas durante o trabalho.

Quadro 2. Relação das perguntas de pesquisa e o questionário.

Quais são as crenças dos professores sobre o uso de IAs para as aulas de Língua Inglesa?	Como essas crenças podem influenciar a prática pedagógica dos professores?	Como as crenças dos professores sobre o uso de IAs podem influenciar na formação dos docentes?
1. Como você percebe o impacto das ferramentas de inteligência artificial no seu trabalho pedagógico diário?;	4. Quais são as principais dificuldades que você encontra ao integrar a inteligência artificial na sua prática pedagógica?;	8. Como a utilização de IA impacta sua formação profissional contínua?;
2. Quais ferramentas baseadas em IA você utiliza e como as utiliza para apoiar o planejamento das suas aulas de inglês?;	5. Como a IA tem influenciado a personalização do ensino na sua prática pedagógica?;	9. Quais habilidades você considera importantes para um professor de Língua Inglesa ao trabalhar com IA na prática pedagógica?;
3. Como as suas experiências com tecnologias de inteligência artificial influenciam suas atitudes e crenças sobre seu uso no ensino de Língua Inglesa?.	6. De que forma a inteligência artificial pode contribuir para a avaliação do aprendizado dos alunos, influenciando assim a sua própria prática pedagógica como professor?;	10. Como você enxerga o futuro da IA na educação, especificamente no ensino de línguas? Quais mudanças você prevê na sua prática pedagógica?;
	7. Quais benefícios você observa ao usar IA na	11. Como você acredita que a sua formação acadêmica e profissional

	criação de materiais didáticos ou atividades para seus alunos?.	influenciou suas crenças sobre o uso de IAs no ensino?.
--	---	---

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A partir da análise crítica e da observação dos dados coletados, foi possível identificar que as IAs mais utilizadas pelos entrevistados são o *Chat GPT*, *Deep Seek* e *Gemini*. Voltados à prática pedagógica e ao ensino da Língua Inglesa, os professores as usam para “*sugerir atividades, elaborar exercícios personalizados e adaptar conteúdos conforme o nível da turma.*” – Professora Geller. Todas essas experiências influenciam para uma visão satisfatória sobre o uso destes recursos tecnológicos: “*Acredito que o uso das IA são o futuro da humanidade e da sala de aula.*” – Professor Carlos. Dentre os benefícios, destacam-se a possibilidade de estudar assuntos a serem ministrados e o potencial das IAs para a personalização do ensino. Este último benefício vai ao encontro com um estudo realizado por Zhang, Zheng e Lv (2022), os quais discutiram sobre a habilidade das IAs de trazer uma instrução personalizada para a aprendizagem do aluno.

Quanto aos aspectos negativos, foi mencionada a ausência de formação para os docentes utilizarem a tecnologia de forma mais adequada: “*os professores enfrentam dificuldades para acompanhar essas mudanças, muitas vezes sem formação adequada. Assim, o que era para ser um avanço, acaba atrasando o processo pedagógico.*” – Professora Geller. A mesma professora também cita que “*Em vez de promoverem a aprendizagem, são usadas por alunos como atalho para copiar respostas, o que prejudica o desenvolvimento de habilidades importantes.*” – Professora Geller. Outros impasses trazem menção à falta de acesso, seja de internet ou de materiais, assim como a escassez de recursos específicos para a área de Língua Inglesa, como mencionado pelo professor Lobo Branco: “*Hoje, a falta de recursos como internet, também, tempo para poder melhor organizar as tarefas através dela, e às vezes, falta de conhecimento sobre como realizar determinadas tarefas.*”. Todos esses apontamentos demonstram as dificuldades que os entrevistados sentem ao integrar a Inteligência Artificial em suas práticas pedagógicas.

Com base nestes achados e, objetivando responder a primeira pergunta central da pesquisa “Quais são as crenças dos professores sobre o uso de IAs nas aulas de Língua Inglesa?”, pode-se constatar crenças tanto positivas quanto negativas sobre a utilização desta ferramenta tecnológica, no que diz respeito à elaboração e execução das aulas. Os docentes enxergam um potencial para a criação de estratégias educacionais, bem como para a resolução de problemas e/ou dúvidas. Todavia, é válido ressaltar a importância de haver momentos e espaços que contribuam para a formação contínua desses profissionais, especialmente no que tange o uso de tecnologias como as IAs, além da atenção voltada ao uso que os alunos fazem da ferramenta de IA e a ampliação do acesso à internet e materiais.

Ao serem indagados sobre como as IAs influenciam a personalização de suas práticas, os docentes correram positivamente acerca da capacidade de utilizar a tecnologia no intuito de adaptar as tarefas e planos de forma que atenda aos alunos. Uma das professoras citou, inclusive, a ajuda advinda das IAs para a criação de estratégias voltadas aos estudantes com algum tipo de transtorno: “*principalmente com os alunos que apresentam algum transtorno, pois como já mencionei facilita a adequação dos conteúdos de forma específica*” - Professora Maria. Com sua resposta, validamos a importância do uso das IAs também para a modalidade da Educação Especial.

Tendo em vista que a avaliação também faz parte da prática pedagógica, como bem dito por Guimarães da Silva e Lucena Lima (2020), os entrevistados foram instigados a refletir sobre o uso das tecnologias de IA para a avaliação da aprendizagem dos alunos e para a criação de materiais didáticos. Os professores apontaram aspectos otimistas, as avaliações são feitas de forma rápida e personalizada para os alunos, especialmente àqueles que possuem algum transtorno, como foi reforçado novamente pela professora Maria. Quanto à elaboração de materiais didáticos, o fator principal mencionado pelos docentes foi a rapidez que as IAs proporcionam: “*Usar inteligência artificial para criar materiais e atividades me traz mais rapidez no preparo das aulas, além de possibilitar a personalização dos*

conteúdos para diferentes níveis dos alunos.” – Professora Geller. Suas respostas nos fazem crer que o tempo que eles levam para criar os materiais necessários se mostra bastante inferior ao tempo gasto se não usassem as ferramentas. Outra questão levantada vai de encontro com a dinamicidade e o engajamento ativo por parte dos estudantes. Segundo os professores, a utilização das IAs nesse sentido possibilita um maior envolvimento dos alunos durante as aulas, além do interesse destes pelas tecnologias de IA.

A partir dessas discussões, foi possível examinar a segunda pergunta da pesquisa: “Como essas crenças podem influenciar a prática pedagógica dos professores?” Os dados indicam que há uma influência predominantemente favorável e benéfica no uso das IAs na atuação docente. Embora alguns fatores tenham sido apontados como obstáculos, os benefícios demonstraram-se mais significativos. Segundo os entrevistados, destacam-se melhorias na criação de materiais didáticos, no desenvolvimento de estratégias de ensino e na agilidade proporcionada pelas IAs ao trabalho profissional. Esses achados dialogam com o que foi discutido por Pscheidt (2024), ao afirmar que:

“A IA proporciona aos professores um projeto de aulas mais eficazes e envolventes. Ao analisar dados de desempenho dos alunos, a IA sugere ajustes nos métodos de ensino e no conteúdo, ajudando os docentes a melhorar sua instrução e a atender melhor às necessidades dos estudantes” (p. 17-18).

No que diz respeito à formação contínua dos entrevistados, estes, em sua maioria, responderam que a tecnologia impacta diretamente o desenvolvimento das habilidades dos professores, atuando como uma fonte para que possam aprofundar seus conhecimentos. Nesse sentido, ao serem questionados sobre quais habilidades consideram mais importantes para utilizar a inteligência artificial em suas aulas, os docentes reforçaram a necessidade de desenvolver competências que vão além do domínio técnico das ferramentas. Os principais fatores ditos a serem seguidos foram o letramento digital: *“Habilidade em computadores e como pesquisador, para evitar passar conteúdo que não seja “correto”.*” – Professor Carlos, e a empatia diante de contextos em que os alunos não possuem *smartphones* ou desconhecem este uso dentro da sala de aula: *“Ter Empatia com os alunos procurando entender suas limitações porque ainda existem alguns alunos que não dispõe de um bom smartphone e por vezes desconhecem determinados aplicativos de ensino”* – Professora Maria.

Percebe-se ainda que os docentes possuem crenças positivas para o futuro, de modo que a integração entre as práticas pedagógicas e a inteligência artificial tende a se fortalecer. Eles acreditam que a ferramenta será útil para a personalização das estratégias e dos materiais pedagógicos, tornando o ensino mais adaptado às necessidades individuais dos alunos. Essas crenças estão diretamente relacionadas à formação acadêmica e profissional que receberam ao longo de sua trajetória. Os docentes relataram que buscam se adaptar aos avanços tecnológicos, fazendo uso das ferramentas digitais de forma consciente e assertiva para suas práticas pedagógicas: *“ambas me mostraram que sempre devemos nos modernizar e buscar novos recursos que melhorem nossa prática pedagógica.”* – Professor João.

Diante disso, para responder à terceira pergunta da pesquisa “Como as crenças dos professores sobre o uso de IAs podem influenciar na formação dos docentes?”, observou-se que tais crenças impactam diretamente na forma como os entrevistados direcionam sua formação. Ao acreditarem no potencial positivo da IA na educação, os docentes buscam desenvolver habilidades como o letramento digital, o uso consciente das ferramentas e a empatia diante das desigualdades de acesso. Essas crenças também motivam uma postura de constante atualização, com foco na personalização do ensino e no uso da tecnologia em sala de aula.

Portanto, a pesquisa revelou que os professores possuem crenças majoritariamente positivas sobre o uso de IAs no ensino de Língua Inglesa, destacando benefícios como personalização do ensino, agilidade na criação de materiais e maior engajamento dos alunos. Os resultados desta pesquisa estão em consonância com os achados de estudos anteriores, como o de Zhang, Zheng e

Lv (2022), que observou que o uso de IA contribui significativamente para a elaboração de estratégias de ensino mais eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos.

Considerações finais

Este estudo teve como principal objetivo compreender as crenças dos professores sobre o uso das IAs e como essas crenças influenciam suas práticas pedagógicas. Com base nos resultados, constatou-se a relevância do uso das IAs para o desenvolvimento da prática docente na rede pública de ensino. Entre os benefícios observados, destaca-se a contribuição das IAs para a personalização das estratégias de ensino e aprendizagem, de modo que os docentes possam elaborar e executar atividades que atendam às necessidades dos alunos. Ademais, as ferramentas de IA oferecem suporte ao trabalho docente, seja para tirar dúvidas ou para ser utilizada como fonte de ideias.

Seu potencial não se limita apenas ao aprimoramento de práticas e atividades, mas se estende também para as avaliações de aprendizagem e criação de materiais didáticos. Com o suporte dessas ferramentas, o trabalho do professor se torna mais rápido e ganha em agilidade e eficiência, permitindo que se dedique mais à mediação do conhecimento e ao acompanhamento individualizado dos alunos. Dessa forma, o estudo apresenta implicações práticas ao evidenciar como as Inteligências Artificiais podem ser incorporadas à prática pedagógica, auxiliando professores na elaboração de atividades, avaliações e materiais didáticos de forma mais eficiente e personalizada.

Diante destes dados obtidos, reforçamos a importância da pesquisa ao investigar temáticas que fazem parte do cotidiano dos professores e estudantes da Educação Básica, considerando o avanço e a crescente valorização das IAs. É de suma importância que trabalhos como este sejam desenvolvidos no intuito de conhecer as novas tecnologias e contribuir para a qualidade da Educação e do trabalho exercido pelos professores de Língua Inglesa.

Todavia, consideramos também certas limitações que surgiram, as quais se deram pelo baixo número de participantes e por se tratar de uma pesquisa em estágio inicial, sendo realizada durante o período de graduação. Tendo em vista tais limitações, validamos a relevância de haver estudos e investimentos voltados para a formação continuada dos profissionais, de forma que atendam as necessidades dos docentes que fazem ou queiram vir a fazer uso das IAs como auxílio no desenvolvimento de suas práticas. Não só isto, mas também pontuamos como sugestão a realização de pesquisas e investigações voltadas ao uso das IAs para o trabalho na modalidade da Educação Especial, como bem foi discutido durante a análise dos dados. Destacamos, ainda, a importância de que tais pesquisas não se limitem apenas a entrevistas, mas incluam também investigações realizadas diretamente em sala de aula, aproximando-se da realidade docente.

Por fim, este estudo ressalta a importância de que, frente aos avanços tecnológicos e às mudanças na educação, os docentes de Língua Inglesa se mostrem receptivos ao uso das IAs reconhecendo seu potencial como ferramenta de apoio no processo de ensino e de aprendizagem. Essas tecnologias oferecem a oportunidade de reavaliar as práticas pedagógicas, tornando-as mais dinâmicas, eficientes e centradas nas necessidades dos estudantes. Concluímos, portanto, que o uso consciente e crítico das Inteligências Artificiais pode ser um importante aliado no fortalecimento das práticas pedagógicas no ensino de Língua Inglesa.

Referências

- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71–92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145–175, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, p. 110–138, 2007.
- GUIMARÃES DA SILVA, J. P.; LUCENA LIMA, M. S. Os três momentos pedagógicos da ação didática como caminho para a práxis pedagógica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 44, p. 90–109, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v0i44.8464>.
- LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LU, X. Natural language processing and Intelligent Computer-Assisted Language Learning (ICALL). **The TESOL encyclopedia of English language teaching**, p. 1–6, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0422>.
- PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- PSCHIEDT, A. C. **Inteligência Artificial na sala de aula: como a tecnologia está revolucionando a educação**. São Paulo: Matrix, 2024.
- RUSSELL, S.; NORVIG, P. **Artificial Intelligence: A Modern Approach**. 4. ed. Hoboken: Pearson, 2020.
- ZHANG, L.; ZENG, X.; LV, P. Higher education-oriented recommendation algorithm for personalized learning resource. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**, v. 17, n. 16, p. 4, 2022.
- ZHANG, X.; CHEN, L. College English smart classroom teaching model based on artificial intelligence technology in mobile information systems. **Mobile Information Systems**, v. 2021, Article ID 5644604, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1155/2021/5644604>. Acesso em: 6 jul. 2025.

Enviado em 31/12/2025

Avaliado em 15/02/2026

O DIÁRIO DE ANNE FRANK: A VOZ DO TESTEMUNHO EM CONTEXTO DE ENSINO

César Alessandro Sagrillo Figueiredo¹¹
Gláucia Peixoto Pedrosa¹²

Resumo

O ensino da Literatura de Testemunho no Ensino Médio pode ser uma estratégia eficaz para fomentar a leitura literária e a construção de um leitor crítico. Nesse contexto, a obra *O Diário de Anne Frank* se destaca como uma importante expressão literária desse gênero, funcionando como um registro histórico e como uma janela para a experiência pessoal de uma jovem que viveu o horror da perseguição nazista. A obra é um valioso testemunho que proporciona ao leitor uma imersão nesse universo de violência contra os judeus durante a Segunda Guerra Mundial, tornando os diários fontes de literatura e testemunho.

Palavras-chave: Literatura de Testemunho, ensino, O diário de Anne Frank

Abstract

Teaching testimonial literature in high school can be an effective strategy to foster literary reading and the development of a critical reader. In this context, Anne Frank's Diary stands out as an important literary expression of this genre, functioning as a historical record and as a window into the personal experience of a young girl who lived through the horror of Nazi persecution. The work is a valuable testimony that provides the reader with an immersion in this universe of violence against Jews during World War II, making diaries sources of literature and testimony.

Key words: testimonial literature, teaching, The diary of Anne Frank

Introdução

O livro *O Diário de Anne Frank*, escrito por uma jovem judia durante o período de perseguição nazista na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), ultrapassa o tempo e o espaço, oferecendo uma perspectiva única e visceral sobre os horrores do regime nazista e a resistência humana frente a intolerância massiva. Ao longo de suas páginas, Anne Frank, com sua escrita permeada de criticidade, revela não apenas a dor e o medo de viver em constante perseguição, mas também sua reflexão social sobre os fatos que levaram ao aniquilamento de milhões de judeus e esperança em dias melhores. Esse testemunho, que ressurge constantemente como uma obra fundamental para o entendimento histórico e humano do Holocausto, adquire um valor pedagógico imenso ao ser inserido no contexto educacional, especialmente no ensino médio.

No âmbito escolar, o estudo de *O Diário de Anne Frank* (2023) oferece uma rica oportunidade para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes frente a contextos históricos de violência e opressão, ao mesmo tempo que os sensibiliza para o impacto devastador de ideologias de ódio e políticas discriminatórias, além de possibilitar um contato instigante com a leitura literária.

¹¹ Prof. Dr. em Ciências Políticas e pós-doutor em literatura, docente da UFNT e professor permanente do PPFLIT/UFNT e do PPGEPE/UFMA. Lattes <<http://lattes.cnpq.br/2127722292747646>>, Orcid <<https://orcid.org/0000-0002-6011-9527>>, e-mail: cesar.figueiredo@ufnt.edu.br

¹² Mestra. em Literatura pelo PPGLIT, docente da SEDUC Tocantins. Lattes <<http://lattes.cnpq.br/1693881187816124>>, e-mail peixotoglucia2016@gmail.com

O presente artigo possui como objetivo principal contribuir para o ensino de literatura no ensino médio por meio da Literatura de Testemunho, tendo como objeto de estudo o livro *O Diário de Anne Frank*. Também, a proposta deste artigo é discutir a relevância da obra de Anne Frank no ensino de literatura, abordando como o testemunho da autora sobre sua realidade, pode ser uma ferramenta eficaz no processo de conscientização dos jovens do ensino médio, levando-os a compreender tanto a formação como o terror instaurado por regimes totalitários, além de contribuir para a formação leitora do estudante.

No tocante à metodologia trabalhada, este artigo parte de uma pesquisa qualitativa focando, principalmente, uma revisão histórica e bibliográfica dos elementos mais significativos que foram ao encontro do objetivo proposto. Do mesmo modo, analisamos os livros mais expressivos dessa literatura e que puderam dar conta das explicações condizentes acerca do objeto, buscando um diálogo profícuo entre a análise do corpus do livro e a importância para a instrumentalização no ensino médio.

O diário de Anne Frank: Um Olhar intimista sobre o contexto da obra

Annelies Marie Frank foi uma jovem e talentosa escritora, testemunha dos horrores da perseguição nazista imposta aos judeus a partir da ascensão de Adolfo Hitler ao governo alemão em 1933. Fisicamente, quando iniciou a escrita do seu diário, Anne era uma adolescente de 13 anos, alta, magra, tinha cabelos pretos, ondulados e na altura dos ombros. A jovem nasceu em 12 de julho de 1929, em Frankfurt, na Alemanha. Seus pais eram Otto Frank e Edith Frank. Anne tinha ainda uma irmã três anos mais velha, Margot Frank. A família Frank levava uma vida modesta no país, mas o rápido crescimento do ódio aos judeus na Alemanha nazista liderada por Hitler e a consequente perseguição com vistas ao extermínio de todo o povo judeu, fizeram com que a família Frank mudasse para Amsterdã, capital da Holanda, numa tentativa de sobrevivência ao nazismo (Pereira 2020).

Consoante aos primeiros relatos do livro, podemos inferir que a jovem Anne levava uma vida relativamente feliz com expectativas e conflitos comuns aos adolescentes. Na leitura em sala de aula é pertinente reforçar esses aspectos, relacionando-os ao terror instaurado na vida de Anne e de outros judeus da época com a ascensão exponencial do nazismo. Nesse aporte e o jovem leitor pode, então, compreender os acontecimentos da narrativa a partir de questões tanto práticas quanto subjetivas ao personagem. Trata-se de contribuições únicas e indispensáveis proporcionadas pela literatura. A respeito disso, Compagnon (2009, p. 47) afirma que a literatura deve ser estudada em virtude de sua capacidade de “[...] preservar e transmitir a experiência dos outros[...]”, distantes de nós e do nosso modelo de sociedade. Para o autor, por meio de experiências de leitura, a literatura nos torna mais sensíveis no trato com o outro. De modo que o leitor possa mensurar o alcance do mal perpetrado na vida não só de Anne, mas de outros tantos milhões afligidos pela mesma catástrofe durante a guerra.

Assim sendo, destacamos que qualquer estudo que pretenda se fazer sobre Anne Frank e seu diário não pode furtar-se a evidenciar a magnitude e alcance da obra sendo traduzida para mais de 70 idiomas e alcance de mais de 30 milhões de cópias vendidas desde sua publicação em 1947, conforme cita Pereira (2020).

A narrativa da jovem judia durante o holocausto tornou-se símbolo de resistência, sendo ainda um olhar aprofundado sobre as consequências do holocausto, detidamente acerca da perseguição nazista aos judeus e outras minorias durante a Segunda Guerra Mundial. De acordo com Oliveira, Castro e Almeida (2024, p.30)

Entretanto, na época, a jovem autora não pôde antever os destinos extraordinários que seu diário seguiria. Esse manuscrito testemunha as experiências de sua família e amigos escondidos em um anexo secreto durante o regime nazista, posteriormente transformando-se em um documento de grande relevância. Por exemplo: a) Reconhecido como objeto documental pelo “Instituut voor Oorlogsdocumentatie” (Instituto para Documentação de Guerra); b) Inserido na lista dos 100 principais livros do século XX pelo jornal francês “Le Monde” (Le Monde, 1999); c) Integrado no acervo de patrimônio mundial de documentos pelo programa “Memória do Mundo” da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2009); d) Contribuiu para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Assim, em 1942, no ápice da perseguição aos judeus na Holanda, Anne completou 13 anos, recebeu os amigos em casa e ganhou do pai um diário de capa vermelha. Anne deu ao seu diário o nome de Kitty, a quem se referia como uma espécie de melhor amiga, “espero poder contar tudo a você, e espero que você seja uma grande fonte de conforto e ajuda” (Frank, 2023, p. 12). Por essa frase inaugural, infere-se que Anne esperava obter do diário ou do ato da própria escrita, algum conforto psicológico, dado o contexto histórico que vivia e os seus próprios dilemas de adolescente.

A princípio, o diário da garota teria a mera função emotiva, típica do suporte e da escrita em diários. Contudo, os tempos eram de guerra, de modo que rapidamente a escrita de Anne passou a descrever o cenário de violência contra seu povo. Segundo as informações no prefácio da obra, em 1944, Gerrik Bolkestein, membro do governo holandês no exílio, afirmou que ao término da guerra, esperava recolher relatos e documentos que testificassem o sofrimento do povo holandês durante a ocupação nazista. Anne ouviu o comunicado de Bolkestein pelo rádio, foi então que decidiu reorganizar sua escrita vislumbrando a possibilidade de publicação (Frank 2023)

De acordo com o que se percebe dos originais entregues ao pai de Anne, a garota reeditou alguns capítulos, corrigiu os próprios erros ortográficos, melhorou a caligrafia e eliminou aspectos de prolixidade. O cuidado com a escrita, provavelmente, contribuiu para que o livro se transformasse em um testemunho autêntico e necessário ao conhecimento das gerações subsequentes. Sobre o fato, Bosi pontua que:

O testemunho quer ser idôneo, quer-se verídico, pois aspira a certo grau de objetividade. Como tal, casa memória individual com história. Mas o testemunho também se sabe obra de uma testemunha, que é sempre um foco singular de visão e elocução. Logo, o testemunho é subjetivo e, por esse lado, se aparenta com a narrativa literária em primeira pessoa (Bosi, 1995, p. 309).

Anne e a família tentavam manter a rotina, porém, a violência imposta pela ocupação nazista na Holanda e a eminência de uma captura, levou Otto Frank a organizar um esconderijo secreto para se refugiar com a família. Conforme Anne registrou em seu diário, as perseguições se intensificaram, judeus eram levados aos campos de concentração. Leis antissemitas eram editadas com diversas proibições que visavam segregar os judeus do convívio social e privá-los de quase tudo, inclusive de adquirir bens, ter negócios e empresas em seu próprio nome (Frank, 2023). Mediante os relatos de Anne, Otto Frank precisou passar suas fábricas para o nome de terceiros para não serem confiscadas pelos nazistas.

Ultimamente papai tem ficado muito em casa. Não há nada pra fazer no escritório; deve ser horrível alguém sentir que não é necessário. O Sr. Kleiman, assumiu o controle da Opekta, e o Senhor e o Sr. Kugler assumiu a Gies e Co, a empresa que trabalha com temperos e condimentos, fundadas em 1941. (Frank, 2023, p.31)

Em 8 de julho de 1942, Margot Frank, irmã de Anne, foi intimada a trabalhar para o governo alemão e deveria se apresentar em um campo de concentração. O fato fez com que a família Frank antecipasse a fuga que vinha sendo planejada há alguns meses e na madrugada seguinte a família saiu às pressas para o esconderijo anexo às dependências da fábrica de temperos de Otto Frank. Anne chamou o lugar de anexo secreto. Nele a família viveu confinada juntamente com mais quatro pessoas entre julho de 1942 a agosto de 1944 (Frank, 2023)

Durante o tempo no esconderijo, Anne escreveu incansavelmente e foi capaz de narrar sua rotina, os conflitos de relacionamento com os demais moradores do anexo, sua inesperada paixão pelo também adolescente Peter Van Pels e, principalmente, os acontecimentos terríveis da guerra. Durante a leitura em sala de aula, é importante ressaltar, instigar e debater o caleidoscópio de sentimentos enfrentados pela jovem, seja em relação as suas angústias pessoais, ou seja, a constante apreensão sofrida com a possibilidade de serem presos e mandados para os famigerados campos de concentração. Em diversas passagens, a autora revela o medo que ela e todos no anexo tinham de serem mandados para os campos, sobre os quais circulavam histórias horrendas de morte e sofrimento. Na passagem que se segue é possível verificar a dimensão do medo ante o perigo iminente.

Simplesmente não consigo imaginar que o mundo voltasse a ser normal para nós. Falo sobre depois da guerra, mas é como se estivesse falando de castelos no ar, de uma coisa que pode nunca acontecer. Vejo nós oito, no Anexo, como se fôssemos um retalho de céu azul rodeado por nuvens negras e ameaçadoras. O trecho perfeitamente redondo onde estamos ainda é seguro, mas as nuvens se aproximam, e o círculo entre nós é o perigo que se aproxima está se apertando cada vez mais. Estamos rodeados por escuridão e perigo, e, em nossa busca desesperada por uma saída, vivemos nos chocando uns contra os outros (Frank, 2023, p. 166).

O trecho acima data de 08 de novembro de 1943, após mais de um ano de confinamento e oferece uma visão intimista sobre as nuances da narrativa. Ainda assim, Anne sabe que sua situação era mais favorável que a da maioria dos judeus da época, sendo “um retalho de céu azul rodeado por nuvens negras”. De fato, as últimas anotações do diário, datam de 1º de agosto de 1944. Três dias depois, o esconderijo foi denunciado e os oito moradores foram levados para uma prisão em Amsterdã, logo depois foram enviados para um campo de triagem de judeus na região norte da Holanda (Frank, 2023)

O Diário de Anne Frank em Contexto de Ensino

Pode-se perceber que o diário de Anne Frank é uma expressão literária genuína da Literatura de Testemunho com um testemunho capaz de revelar o ambiente de perseguição e massacre ocorrido aos judeus no contexto da Segunda Guerra Mundial. A obra figura como valiosa fonte de testemunho que insere o leitor dentro do universo obscuro, de grande perseguição e segregação imposto ao povo judeu durante a ascensão nazista na Europa.

Além disso, a história é narrada por uma jovem em uma faixa etária próxima a dos adolescentes aos quais nossa pesquisa se destina. Assim, podemos inferir que a voz narrativa do livro, resguarda uma série de compatibilidades com as preferências e expectativas dos alunos do Ensino Médio, por exemplo: as problemáticas existenciais próprias da adolescência, o conflito com a família, as profundas alterações de humor, dificuldades em autoaceitação, necessidade por vínculos afetivos com outras pessoas e o início das experiências amorosas. Tudo isso, sem perder de vista a inegável personalidade crítica e contestadora da jovem. Característica que permite à Anne, mesmo sendo uma adolescente, a sagacidade para compreender e narrar os meandros do complexo contexto histórico a sua volta em forma de um diário.

Cumprir acrescentar que a compatibilidade etária entre narrador e leitor oferece boas possibilidades ao ensino de literatura no Ensino Médio, no que tange a conhecida dificuldade de criar espaços oportunos à leitura literária e sobretudo fomentar o apreço pelas narrativas literárias nos discentes. Logo, objetivou-se que a leitura da obra em questão estabelecesse diálogos com as frustrações, medos, desejos e ideais dos jovens alunos do Ensino Médio, uma vez que a narrativa retrata os dilemas de uma personagem que, mesmo em uma época distante, enfrenta conflitos que ainda afligem a muitos jovens na contemporaneidade, sendo, portanto, atemporal. Isso posto, Prose (2010) afirma que o livro *O diário de Anne Frank* figura com um dos preferidos entre jovens do mundo todo:

As entradas do diário tornam-se uma espécie de espelho em que adolescentes, meninos e meninas, podem se ver – uma descrição extremamente condensada da alienação, da solidão e das torrentes de sofrimento sem causa concreta que definem a adolescência na cultura ocidental do século XX. Leitores mais velhos reconhecerão ecos familiares, mas esquecidos, de seus próprios passados (...) ela está escrevendo, é claro, sobre oito judeus obrigados pelos nazistas a passar dois anos num sótão. Mas está também descrevendo como é ser jovem (Prose, 2010, p. 94).

Para o autor, ler obras da Literatura de Testemunho, como *O diário de Anne Frank*, pode contribuir para a construção de estratégias de ensino que permitam atenuar a resistência que muitos discentes demonstram ao ato de ler. Fato possível em detrimento das temáticas e do contexto retratado, que conforme apontado por Prose (2010), funcionam para muitos jovens e adultos como uma espécie de espelho onde a imagem adolescente é refletida em qualquer idade. Anne mostra o contexto de uma guerra marcada pela violência externa, mas também vive e narra um conflito emocional, muito comum às vivências de diversos jovens de hoje. Conforme mostra o texto abaixo:

O difícil de minha personalidade é que zombo de mim e me xingo muito mais do que qualquer outra pessoa; se mamãe acrescentar um conselho, a pilha de sermões se torna tão grande que tenho medo de jamais conseguir ultrapassá-los. Então respondo e começo a contradizer todo mundo até o velho e familiar refrão de Anne de novo: “Ninguém me entende”! Essa frase faz parte de mim, e, por mais improvável que pareça, há num fundo de verdade nela. Às vezes fico tão enterrada em autorrepreensões que desejo uma palavra de conforto que ajude a me desenterrar (Frank, 2023, p. 348).

A confiança de Anne indica um grande conflito emocional, típico de uma identidade ainda em formação. Nesses casos há, muitas vezes, uma dificuldade de autoaceitação, o que termina, conforme se percebe, em desenvolver um sentimento de repreensão própria. Nesse contexto, a escrita é evocada como confidente, sendo importante para se dirimir conflitos internos. Escrever era para Anne o meio que lhe restava para expor seus problemas e dialogar com o universo a sua volta, sendo seu diário um elo que ainda ligava o anexo ao mundo exterior.

Por isso mesmo, o gênero diário desempenha um papel importante na literatura, permitindo o registro histórico e a expressão pessoal, além de possibilitar pesquisas e biografias. Sobretudo, os diários são fontes preciosas de literatura e testemunho, conectando-nos às experiências reais de pessoas em momentos cruciais da história. Diversas pesquisas e trabalhos científicos situam diários, como o de Anne Frank, como objeto de estudo. A recente adaptação em quadrinhos da obra, autorizada pela Fundação Frank, mostra-se uma oportunidade valiosa para a inserção da Literatura de Testemunho entre crianças e jovens. Citamos como exemplo de pesquisa a dissertação de mestrado de Pereira (2020), que desenvolveu estratégias de leitura a partir da versão em HQ da obra com uma turma de Ensino Fundamental II em Juiz de Fora, MG.

É pertinente lembrar que o relato do cotidiano em forma de diário, aborda a escrita como sendo uma habilidade útil do cotidiano. Sob esta perspectiva, pretende-se que o aluno perceba a leitura e escrita como algo que pertence a todos e das quais ele pode e deve fazer uso. Conforme Cosson (2023, p.13), a escrita é “essencial em uma sociedade perpassada pela escrita como a que vivemos”. Logo, ler obras como *O diário de Anne Frank* na escola implica em uma visão mais democrática das habilidades de leitura e escrita.

Com efeito, no que tange a escrita testemunhal em suportes como cartas e diários, convém entender que segundo Seligmann-Silva (2022), os traços subjetivos do personagem, ou mesmo as marcas físicas da escrita no papel, são indícios de provas que reforçam a prova testemunhal do diário. O autor salienta ainda que o diário é “especificamente um importante local do testemunho no campo literário” (Seligmann-Silva, 2022, p. 188). Dentro desse aporte teórico, o diário se destaca como um documento imbuído de veracidade, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizado única ao conectá-los diretamente com os fatos históricos narrados sobre a ótica de uma jovem da década de 1940. Sobre o tema de registro em diário, Seligmann-Silva (2022) cita que:

Por outro lado, é inegável que podemos identificar no diário algo com as marcas e os traços do presente de sua escrita. O diário produz páginas que se embaralham com a vida de seu autor-protagonista. Nele, somos tocados pelo ar que esse personagem respirava. Tendemos a ver nele um testemunho, ou seja, um índice, metonímia, e não uma metáfora, que é tradução imagética e mais distanciada dos fatos arrolados (Seligmann-Silva, 2022, p. 188).

As marcas de autenticidade apontadas pelo autor são importantes do ponto de vista documental em contextos de ódio, nos quais os perpetradores ou admiradores de ideologias como a nazista negam todo o alcance dos crimes cometidos, em uma tentativa clara de plantar a dúvida e desacreditar o testemunho. A veracidade do diário de Anne foi questionada em amplo aspecto, principalmente no tocante a autoria, ou seja, o testemunho. O que mais uma vez nos remete ao objetivo facínora de negacionistas ou signatários do ódio em deturpar a história, concebendo a escrita do testemunho como mera exacerbação ideológica ou ficcionalização exagerada dos eventos genocidas. Em prefácio do *Diário de Anne Frank* em sua octogésima segunda edição, autorizada pela Fundação Anne Frank, consta que:

Quando morreu, em 1980, Otto Frank deixou os manuscritos da filha para o Instituto Estatal Holandês para Documentação de Guerra, em Amsterdã. Como se questionava a autenticidade do diário desde a sua primeira publicação, o Instituto para Documentação de Guerra mandou fazer uma profunda investigação. Assim que foi considerado autêntico, sem qualquer sombra de dúvida, publicou-se o diário na íntegra, juntamente com os resultados de um estudo exaustivo. Em 1998, veio à luz a existência de cinco páginas anteriormente desconhecidas do diário. Com a permissão da Fundação Anne Frank, uma longa passagem datada de 8 de fevereiro de 1944 foi, então, acrescentada ao fim da anotação já existente (Frank, 2023, p. 08)

No caso do *Diário de Anne Frank*, deve-se ponderar que se trata de uma escrita *in loco*, concomitante ao tempo dos acontecimentos, pois Anne escrevia escondida em um esconderijo anexo ao escritório do pai, Otto Frank. No momento de sua escrita, bombas eram atiradas em diversas cidades europeias, judeus eram mortos em proporções assustadoras. Anne acompanhava tudo isso ante a esperança de boas notícias e o medo de uma iminente captura.

Consoante a abordagens de leituras eficientes, dentre elas a contextualização histórico-social, certamente não é possível ler *O diário de Anne Frank* sem ter em mente a alta carga de sentimentos transferida ao leitor. A narração de Anne remete a uma cena própria do testemunho, na qual o narrador primeiro, ou o *supertes*, apontado por Sarmiento-Pantoja (2019, p. 6) como “aquele que viu; aquele que é a testemunha tem também a chancela de dar o testemunho”. Anne é uma testemunha

supertes por excelência porque viveu e registrou os fatos traumáticos de um período de perseguição que resultou no isolamento de sua família.

Nesse cenário de ensino a partir da Literatura de Testemunho, o livro de Anne Frank resguarda e transmite o testemunho da jovem no momento em que ela sucumbe ao terror e morre nos campos de concentração. Diante desse fato, a leitura em sala de aula vislumbra a possibilidade ímpar de instigar reflexões diversas acerca das causas da ação violenta narrada, bem como os aspectos psicológicos das vítimas. Seu sofrimento e o desespero perante a iminência da própria morte. A narração desses elementos pela ótica de quem os vivenciou, contribui de forma única para que o leitor possa conhecer não só os fatos, mas os impactos causados. Nesse ponto, Pereira (2020) afirma que:

Um fato importante na constituição do diário é o registro de acontecimentos fora da casa. Anne registrava o que ocorria no mundo e a situação dos países envolvidos na guerra, especialmente a Holanda. Essa escrita de acontecimentos reais levou o seu diário a ser considerado um documento histórico, permitindo o acesso a eventos desconhecidos da grande maioria das pessoas. A autora contextualiza muitos fatos políticos, deixando o leitor informado de acontecimentos históricos ocorridos com judeus e não judeus, todos aqueles que sofriam a intolerância praticada pelo Nazismo (Pereira, 2020, p. 48).

Freire (1999) soma ao conceito e entende que a compreensão sobre o passado pode auxiliar o entendimento de problemas do presente. Segundo o autor, “ao transcender uma dimensão única, os indivíduos alcançam lá atrás o ontem, reconhecem o hoje e assim deparam com o amanhã” (Freire, 1990, p. 3). Sem dúvida, a reflexão sobre como o passado influencia o presente é fundamental, uma vez que traça possibilidades de mudanças em vista tanto do conhecimento, quanto do sofrimento já vivido. Entendemos que o aluno leva para suas leituras experiências próprias condicionadas por suas vivências, as quais a escola precisa acrescentar e direcionar novos saberes. Algumas leituras ambientadas em passados traumáticos, conforme o contexto do livro *O diário de Anne Frank*, podem auxiliar didaticamente a compreender as consequências culturais do preconceito e da intolerância contra minorias.

Ademais, importa ressaltar o testemunho literário da obra de Anne Frank como um legado da própria *Shoah*¹³, importante para a literatura de modo geral e com possibilidades valiosas de contribuir para a formação leitor do ensino médio, visando a formação crítica do cidadão. Sendo este um leitor capaz de circular habilmente entre textos de diversas tipologias, depreendendo deles os sentidos próprios, assim como aqueles possíveis aos textos e contextos nos quais se inserem. A BNCC traz o desenvolvimento de tais habilidades como um objetivo fundamental do ensino de Língua Portuguesa, conforme mostra o trecho abaixo:

Para desenvolver essa competência, os estudantes de Ensino Médio precisam analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos. Isso significa interpretar de modo contextualizado tanto produções artísticas (uma pintura como *Guernica*, uma peça teatral como *Macunaíma*, uma obra literária como *Terra sonâmbula* (...).

¹³De acordo com Figueiredo (2020, p. 16): “A partir do documentário de Claude Lanzmann, *Shoah* (1985), que em hebraico significa catástrofe, o termo passa a ser utilizado para todo o conjunto de repertório que se debruça sobre esse terrível evento judaico, portanto, sendo *Shoah* aceito como a expressão da literatura do testemunho que versa sobre os judeus”.

Desse modo, os estudantes poderão compreender e produzir discursos de maneira posicionada – valorizando e respeitando as individualidades, as diferenças de ideias e posições e pautando-se por valores democráticos – e também atuar de forma cooperativa e empática, sem preconceitos e buscando estabelecer o diálogo (Brasil, 2018, p. 494).

A saber, as aulas de Língua Portuguesa devem capacitar o aluno do Ensino Médio a entender discursos e textos imbuídos de teorias de ódio, objetivando que os estudantes sejam capazes de reconhecer mentiras difundidas em diferentes textos e suportes. O interesse da Base por práticas educacionais que promovam a luta pela igualdade justifica-se pelos contextos sociais perigosos e muito comuns aos tempos hodiernos de excitação aos preconceitos e mentiras propagadas como verdades. Conforme narrado por Anne, instigar preconceitos e sustentar mentiras foram primordiais para justificar a matança de tantos inocentes no curso da Segunda Guerra Mundial. Nesse ponto, urge compreendermos que os testemunhos de sobreviventes, como Anne Frank, devem ser ensinados nas escolas exatamente como forma de promoção dos direitos humanos e que, para tanto, nossa cultura deve-se voltar para a valorização da memória coletiva em contextos de catástrofes humanas.

Narrativas representativas de eventos reais contribuem para um maior envolvimento dos discentes com a leitura de literatura. A interseção entre o contexto global e a perspectiva singular da narradora cria um ambiente propício para o desenvolvimento do pensamento crítico e da análise contextual, próprios do ensino de literatura. Ao vivenciarem a narrativa, os alunos aprimoram suas habilidades de leitura e interpretação, ao passo que desenvolvem consciência social e sensibilidade para lidar melhor com a complexidade das experiências humanas, sobretudo as vivenciadas sob a égide do trauma.

Considerações Finais

O estudo da *Literatura de Testemunho* no Ensino Médio, a partir da obra *O Diário de Anne Frank*, apresenta-se como perspectiva ao ensino de leitura literária e à formação de um leitor crítico no ensino médio. Através do testemunho pessoal de Anne Frank, os estudantes têm a oportunidade de compreender, de forma profunda e sensível, os horrores da perseguição nazista, ao mesmo tempo em que se sensibilizam para as consequências devastadoras de regimes totalitários e ideologias de ódio que marcaram drasticamente o passado recente e ressurgem atualmente dentro dos mesmos moldes de outrora. A obra não apenas faz a ponte entre o passado e o presente, mas também exerce uma função educativa vital ao despertar nos jovens a necessidade de refletir sobre a intolerância, a discriminação e o respeito à dignidade humana.

O uso de *O Diário de Anne Frank* no contexto escolar não se limita a uma abordagem histórica, haja vista proporciona uma experiência literária rica que permite aos alunos conectar-se com as experiências de Anne enquanto jovens, com suas questões existenciais e suas vivências pessoais. O fato de Anne ser uma adolescente e registrar suas vivências em um diário oferece aos estudantes uma empatia imediata, ao se depararem com dilemas universais de crescimento e busca por identidade, muito semelhantes aos seus próprios.

Em suma, *O Diário de Anne Frank* é uma obra indispensável para o ensino de literatura no Ensino Médio, uma vez que proporciona uma reflexão profunda sobre os impactos do totalitarismo e das ideologias de ódio, ao mesmo tempo que enriquece o repertório literário dos estudantes. O engajamento com a *Literatura de Testemunho* fortalece a consciência crítica e a capacidade dos jovens de compreender as complexidades da história e da sociedade, além de se posicionarem ativamente frente às injustiças que ainda perduram em nosso tempo.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009
- COSSON, Rildo. **Como Criar Círculos de Leitura na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2023.
- FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo. Literatura do testemunho: a literatura da era das catástrofes. **EntreLetras** (Online), v. 11, p. 7-27, 2020
- FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**: edição integral. 82ª ed. Tradução de Ivanir Alves Calado, Rio de Janeiro, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1990.
- OLIVEIRA, Alessandra Nunes de; CASTRO, Jetur; ALMEIDA, Oswaldo Francisco de. **Mediação da informação e da leitura: uma análise do livro O Diário de Anne Frank**. *Encontros Bibli*, v. 29, p. e96931, 2024.
- PEREIRA, Alisson Silva. **Estratégias de leitura de “O Diário de Anne Frank em Quadrinhos”**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), Campus de Uberaba, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), 2020.
- PROSE, Francine. **Anne Frank: a história do diário que comoveu o mundo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- SARMENTO-PANTOJA, Augusto. O testemunho em três vozes: testis, superstes e arbiter. **Literatura e Autoritarismo**, n. 33, p. 5-18, 2019
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. O local do testemunho. In: (org.) SELIGMANN-SILVA. **A virada testemunhal e decolonial do saber histórico**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2022.
- Enviado em 31/12/2025
- Avaliado em 15/02/2026

ENSINO E APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA POR MEIO DE GÊNEROS TEXTUAIS COMO UMA ESTRATÉGIA PARA ESTIMULAR A COMPETÊNCIA DISCURSIVA ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Claudecy Campos Nunes¹⁴

Resumo

Este artigo está direcionado para a temática do papel dos gêneros textuais no desenvolvimento da competência discursiva escrita em Língua Portuguesa. Objetiva investigar como a utilização de gêneros textuais, no contexto de ensino e aprendizagem, favorece a competência discursiva escrita em língua portuguesa. Metodologicamente, elaborou-se uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Assim, o aporte teórico se fundamenta nas contribuições de estudiosos da área dos gêneros textuais e da área do ensino e aprendizagem de produção escrita. A implicação deste estudo é que gêneros textuais devem ser utilizados como recurso que pode subsidiar a prática docente e propiciar aprendizado ao aluno.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Competência escritora; Gêneros textuais.

Abstract

This paper focuses on the theme of textual genres in the development of written discursive competence in Portuguese Language and aims investigate how the use of text genres in the teaching and learning process promotes written discursive competence in the Portuguese language. Methodologically, we elaborated a bibliographic and qualitative research. To do so, the theoretical framework draws on the contributions of scholars in the field of textual genres and the teaching and learning of text production. The implication of this study is that textual genres must be used as a resource that can support teacher action and facilitate student learning.

Keywords: Teaching-learning; Writing competence; Textual genres.

Introdução

Este artigo está direcionado para a questão do papel dos gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Desse modo, no presente artigo, justifica-se uma reflexão teórico-analítica direcionada para o processo de ensino e de aprendizagem pelo viés dos gêneros textuais como um recurso pedagógico eficiente para estimular o desenvolvimento da competência discursiva escrita do aluno. Trata-se de um assunto que faz parte de nossa Tese¹⁵ de Doutorado, em fase de desenvolvimento, a qual versa sobre o uso do gênero textual tirinha como estímulo para o desenvolvimento da competência escritora, sendo esse recurso um suporte para o envolvimento ativo do aluno no processo de ensino e aprendizagem de produção textual escrita.

O ensino e a aprendizagem são processos diferentes, mas intrinsecamente conectados, essenciais para a construção do conhecimento. Nessa linha de raciocínio, aprender uma língua em seu contexto de uso significa dominar a capacidade de se comunicar por meio dela. Assim, ensinar envolve orientar e promover a aprendizagem, criando as condições necessárias para que o aluno desenvolva seu conhecimento de forma eficaz.

¹⁴ Doutorando em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão e professor de Língua Inglesa do Ensino Fundamental Anos Finais da Rede Pública Municipal de Ensino de Penápolis, Estado do Maranhão.

¹⁵ Tese intitulada “A argumentatividade na produção textual escrita de alunos do Ensino Médio estimulada pelo uso do gênero tirinha”, sob a orientação do professor Doutor João Hilton Sayeg de Siqueira.

No contexto escolar, percebe-se que muitos alunos apresentam dificuldades em produzir textos escritos com clareza, coesão e adequação ao propósito comunicativo. Apesar de possuírem certos conhecimentos linguísticos, enfrentam desafios ao estruturar argumentos, escolher o vocabulário apropriado e adaptar sua escrita aos diferentes contextos sociais. Nesse cenário, é essencial buscar ferramentas que visem engajar os alunos nas atividades em sala de aula, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, prazeroso e eficaz, além de permitir que os alunos adotem uma postura mais ativa e autônoma. Sob esse ponto de vista, o papel do professor é o de facilitador, no processo de ensino e aprendizagem, que indubitavelmente envolve, também, o trabalho com a produção textual escrita.

Diante dessas considerações, as perguntas problematizadoras que norteiam nossa pesquisa são as seguintes:

- Os gêneros textuais são um recurso eficiente para desenvolver a competência discursiva escrita em língua portuguesa?
- Que práticas pedagógicas podem promover o desenvolvimento da competência discursiva escrita em língua portuguesa?

A partir dessa problemática, centrada na busca de saberes que possam oferecer respostas a esta pesquisa, estabeleceu-se como objetivo deste trabalho investigar como a utilização de gêneros textuais, no contexto de ensino e aprendizagem, favorece a competência discursiva escrita em língua portuguesa.

Dito isso, a relevância deste estudo se apoia na questão central do ensino de língua portuguesa: a necessidade de preparar os alunos para uma comunicação escrita eficaz. O trabalho com estratégias baseadas em gêneros textuais contribui para a reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas, oferecendo subsídios tanto teóricos como práticos para os professores complementarem suas aulas e torná-las mais dinâmicas e envolventes. Ademais, a atividade com a utilização de gêneros textuais promove o fortalecimento da competência discursiva escrita.

Em consonância com as metas estabelecidas, a estrutura deste trabalho é composta, além desta introdução e da conclusão, de duas seções: a primeira seção aborda algumas considerações sobre os gêneros textuais; a segunda apresenta contribuições sobre o processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita. As referências finalizam este trabalho.

Concepções sobre os gêneros textuais

O estudo dos gêneros textuais, embora com uma visão diferente à da contemporaneidade, remonta a antigas tradições acadêmicas que já reconheciam as diferentes formas de expressão linguística em contextos específicos, reconhecendo suas particularidades estruturais e funcionais. Desde a Antiguidade, notadamente ao século III a.C., filósofos e retóricos, como Aristóteles, já refletiam sobre as características dos textos literários, classificando-os em gêneros lírico, épico e dramático.

Ao longo do tempo, a noção de gênero expandiu-se significativamente, deixando de ser um conceito restrito ao campo literário para abarcar outras formas de produção discursiva. Hoje, o termo é amplamente usado para categorizar tipos distintos de textos, discursos e manifestações comunicativas, sejam eles falados ou escritos, formais ou informais, artísticos ou utilitários. Nesse entendimento, “atualmente, a noção de gênero já não mais se vincula apenas à literatura, como lembra Swales (1990:33), ao dizer que ‘hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias’” (Marcuschi, 2008, p. 147).

Na comunicação cotidiana, podemos falar em gêneros textuais como e-mails, bilhetes, notícias, relatórios, telefonema, carta pessoal, carta comercial, receita culinária, bula de remédio, manual de instruções, cardápio de restaurante, lista, edital, jornal, entre outras infinitas designações. Esses gêneros têm características próprias, relacionadas à sua função, ao seu público e ao seu contexto. Já na esfera literária, os gêneros continuam a ser ferramentas para categorizar obras como poesia, romance, drama, mas mesmo esses conceitos vêm sendo constantemente revisitados e ressignificados.

Marcuschi (2011) elucida que, com Aristóteles, os gêneros textuais foram organizados em três categorias, que, posteriormente, evoluíram para sólidas categorias literárias. Essas, por sua vez, ampliaram-se e subdividiram-se até entrarem em crise com a crítica romântica à estética clássica. Ainda de acordo com o autor, atualmente, a noção de gênero expandiu-se para abranger toda a produção textual e que esse processo de laicização progressiva levou à diluição da ideia de gênero a tal ponto que se torna pertinente questionar o que realmente entendemos por gênero textual hoje em dia. E pondera que, ainda assim, é inegável que a reflexão sobre essa noção hoje é tão relevante quanto necessária, considerando que o gênero é tão antigo quanto a própria linguagem, estando essencialmente envolto nela.

Nesse entendimento, nas palavras de Neves (2021), discutir gêneros na contemporaneidade, na era da Linguística, significa priorizar a interação por meio da linguagem, ao passo que, em Aristóteles, abordar o conceito de gênero implicava tratar dos objetos poética e retórica, tendo como ênfase o uso eficaz e apropriado da linguagem. Assim, conforme corrobora Neves (2021), os gêneros vistos pelo viés da Linguística, pelo menos de modo pretense, é fazer ciência, ao passo que vistos pela concepção aristotélica era, de modo claro, fazer arte.

A abordagem moderna sobre os gêneros se desenvolveu mais fortemente a partir do século XX, com estudiosos como Bakhtin, um filósofo e teórico russo da linguagem, que enfatizou o papel do contexto social e das práticas comunicativas na definição de gênero do discurso. Ele introduziu a ideia de que o discurso humano está sempre situado em um contexto social e cultural. É mister ressaltar que, no Brasil, parte dos estudos realizados na atualidade sobre a noção de gêneros advém das ideias desse autor russo.

Os pressupostos bakhtinianos com referência aos gêneros textuais estão relacionados diretamente a textos sejam eles orais ou escritos. Na concepção de Bakhtin (2016), os textos são concebidos como uma realidade imediata; como um enunciado consubstanciado na interação comunicativa. Considera que todo texto possui um sujeito, um autor, e que tal sujeito pode ser representado, na comunicação discursiva, por um falante ou até mesmo por quem o escreve. Explicita que, como enunciado, o texto é constituído por dois elementos determinantes de sua natureza enunciativa: “a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (p. 73).

Ainda, Bakhtin (2016) afirma que somente o texto pode ser o ponto de partida de uma investigação, independentemente de quais sejam os propósitos dessa pesquisa. Postula que o texto é produto de uma reflexão subjetiva oriunda de um universo objetivo.

Os gêneros textuais, na concepção bakhtiniana, podem ser definidos tanto por seus propósitos discursivos ou comunicativos, por sua estrutura composicional quanto por seu estilo. Dessa forma, Bakhtin (2016) atribui três fatores que, segundo seu ponto de vista, constituem o enunciado proveniente dos gêneros, quais sejam: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Diante disso, cabe salientar que “todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (p. 12).

Ademais, Bakhtin (2016) distinguiu dois tipos principais de gêneros textuais: primários e secundários. Ele designou os gêneros primários como simples, e os secundários como complexos. Na concepção desse autor, é fundamental destacar a diferença entre os gêneros textuais primários e os secundários, que não se baseia em uma distinção funcional. De acordo com as suas ideias, os gêneros textuais secundários, como romances, peças teatrais, pesquisas científicas e grandes gêneros publicísticos, emergem em contextos culturais mais complexos, organizados e predominantemente escritos, envolvendo esferas como a ficção, a ciência e o sociopolítico. Enfatiza que os gêneros complexos durante sua formação incorporam e transformam diversos gêneros primários, que se desenvolveram em situações de comunicação discursiva imediata, e, ao serem integrados aos gêneros complexos, os gêneros primários passam por mudanças significativas, perdendo sua ligação direta com a realidade concreta e os enunciados reais de terceiros.

Nessa visão, os gêneros primários são aqueles que integram nosso cotidiano e fazem parte dos diversos contextos de comunicação, como na fala, nas interações verbais familiares, sociais e escolares. Eles correspondem às nossas conversas, diálogos e primeiros contatos com o universo comunicativo. À medida que esses gêneros primários se desenvolvem e se enriquecem, assumem características culturais, artísticas ou poéticas, transformando-se em gêneros secundários. Em outras palavras, “o gênero primário é geralmente oral. O gênero secundário, por sua vez, envolve uma antecipação de conteúdos, da organização e das unidades linguísticas. Ele é objeto de uma mediação e sua forma é geralmente escrita” (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 42).

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 64, grifo dos autores),

os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.

Como podemos notar, os gêneros textuais, como *um termo de referência intermediário para a aprendizagem*, constituem-se como ferramentas fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Tal importância é devida porque os gêneros atuam verbalmente como meios intermediários entre a língua e os contextos sociais em que ela é usada, bem como com o que é ensinado e aprendido no processo de ensino e aprendizagem. Por esse viés, partimos da premissa de que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto” (Marcuschi, 2008, p. 154).

Ao explicitar que os gêneros são *um termo de referência intermediário*, podemos depreender, portanto, que os gêneros textuais funcionam como uma espécie de ponte entre o conhecimento teórico e a prática social, “porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (Marcuschi, 2008, p. 154).

Do ponto de vista da aprendizagem e do uso prático da linguagem, os gêneros textuais podem ser considerados como um *megainstrumento* porque oferecem suporte à interação entre professor-aluno nas situações sociais específicas de sala de aula. Ou melhor, os gêneros compreendidos como megainstrumento, como bem reforçam Albert e Marquesi (2013, p. 278),

evidenciaram o processo e não mais o produto na aprendizagem da escrita; permitiram levar para o trabalho em sala de aula textos que circulam socialmente e são mais próximos à realidade dos alunos; além disso, estabeleceram uma orientação metodológica que dispõe de sequências didáticas, de oferta de modelos, de processos de planejamento de texto e de reescritas.

Ademais, nas ideias de Schneuwly e Dolz (2004, p. 61), os gêneros são utilizados como “meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Nessa perspectiva, os professores Schneuwly e Dolz (2004) destacam o papel mediador dos gêneros textuais como ferramentas pedagógicas e objetos de ensino, enfatizando que os gêneros não são apenas formas de comunicação socialmente reconhecidas, mas também instrumentos para aproximar práticas sociais e os conteúdos escolares.

Nessa linha de raciocínio, no ensino de produção textual, tanto oral quanto escrita, os gêneros funcionam como uma ferramenta mediadora que conecta as práticas de comunicação que ocorre no cotidiano da sociedade com o que é ensinado e aprendido na escola. Isso retrata uma visão sociointeracionista da linguagem, em que os gêneros textuais constituem-se em ferramentas técnicas para favorecer a produção de textos, quanto representações culturais e sociais que conectam o aluno a situações concretas de uso da língua. Sob essa visão, “a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. Podemos dizer, resumidamente, que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (Marcuschi, 2008, p. 61).

Assim, o ensino de produção textual, seja oral ou escrita, ganha relevância por preparar os alunos para atuarem em diferentes esferas da vida social. Conforme Schneuwly e Dolz (2004),

a melhor maneira de se trabalhar o ensino de gêneros textuais é envolver os estudantes em situações concretas de uso da língua, de modo que sejam capazes de optar pelos meios mais adequados aos fins que pretendem alcançar. Para os autores, a escola precisa ser um verdadeiro lugar de comunicação, e as situações escolares, oportunidades de produção e recepção de textos. (Köche; Marinello, 2017, p. 7).

Schneuwly e Dolz (2004) também relacionam a noção de gênero como prática de linguagem e atividade de linguagem. No que concerne às práticas de linguagem, “o conceito visa, é claro, às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação a estas últimas” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 62).

Assim, compartilhamos com as ideias de Schneuwly e Dolz (2004) ao enfatizarem que a linguagem desempenha um papel mediador nas práticas sociais, ou seja, a linguagem é vista como um meio de comunicação e como uma interface essencial entre os sujeitos e seu contexto social. Essa mediação transcende a simples representação da linguagem, englobando, também, um motivo mais amplo de comunicação, “o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sociohistórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual” (Marcuschi, 2008, p. 154).

Ao tratar o gênero como uma prática de linguagem, Schneuwly e Dolz (2004) destacam a dimensão funcional e social da linguagem, evidenciando como ela se insere nas interações humanas. A noção de atividade de linguagem, por sua vez, reforça o papel dinâmico da linguagem enquanto uma interface entre o indivíduo e o meio, o que sublinha a intencionalidade e a função comunicativa no uso da linguagem. Isso nos leva a compreender que os gêneros textuais se constituem em práticas socialmente situadas, que refletem e transformam as condições sociais e as relações de poder nos contextos em que ocorrem. Sob essa lógica, portanto, “os gêneros textuais são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder” (Marcuschi, 2008, p. 161).

Sobre o ensino e aprendizagem de produção textual escrita

Tomar o trabalho com o processo de produção textual escrita, nas instituições escolares públicas e privadas, constitui-se numa estratégia para a sistematização do conhecimento, permitindo ao professor investigar o que os alunos são capazes de realizar e formular na organização do pensamento. Nesse contexto, “a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades” (Koch, 2009b, p. 26).

À vista disso, o trabalho com a produção textual escrita desempenha um papel fundamental na formação do aluno enquanto sujeito social, constituindo-se num meio essencial para o desenvolvimento do seu pensamento crítico e reflexivo, da sua capacidade de argumentação e da sua expressão de ideias, e está presente em todos os momentos da sua vida escolar e social. Em cada etapa do processo de ensino e aprendizagem, a produção textual apresenta desafios específicos que exigem superação, ao mesmo tempo que oferece oportunidades de crescimento e inovação intelectual e “isso significa que a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos” (Koch, 2009b, p. 7).

De todos esses pontos de vista, a produção escrita facilita a construção do conhecimento e promove a autonomia do aluno como um sujeito social que é, ao possibilitar-lhe que planeje, produza, organize, articule e exerça suas reflexões de maneira estruturada interna e externamente. Assim, incentivar a prática da escrita em diferentes níveis educacionais é imprescindível para formar sujeitos sociais aptos a lidar com a complexidade dos saberes. Essa parece ser também a posição de Koch (2009b, p. 7), para quem

as teorias sociointeracionais reconhecem a existência de um sujeito planejador/organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções socioculturais.

Na atividade de produção textual escrita, é fundamental que os professores proporcionem experiências diversificadas com diferentes tipos de textos “que realmente envolvam, que seduzam, que agucem a curiosidade, que tragam informações, que propiciem uma atividade inspiradora” (Pereira, 2019, p. 60), fomentando a capacidade dos alunos de compreenderem, interpretar e produzirem conteúdos variados.

A produção textual envolve mobilizar os saberes que possuímos sobre a escrita, compreendendo, sobretudo, que o ato de escrever não representa simplesmente um reflexo da fala. Ao produzirmos textos em diferentes contextos educacionais, ou sociais, enfrentamos desafios e questões que evidenciam aspectos do texto. Além disso, a produção textual, na maioria das vezes, “segue uma sequência: estudo do texto, compreensão e interpretação, análise linguística etc., evidentemente isso não deve ser rígido, permitindo outras possibilidades” (Pereira, 2019, p. 60).

De acordo com Koch e Elias (2010, p. 34), a escrita é uma atividade que exige de quem escreve o uso de diversas estratégias, tais como:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;

- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

Diante dessas considerações, evidencia-se que, no contexto de ensino e aprendizagem de produção textual escrita, o objetivo vai além do simples desenvolvimento de habilidades de escrita. Nesse sentido, além dos conhecimentos linguísticos adquiridos de forma sistematizada na escola, o propósito do ensino de produção escrita engloba uma série de benefícios educativos e sociais fundamentais, incluindo, entre outros benefícios, a promoção do pensamento crítico e reflexivo, a preparação para situações práticas, o fortalecimento do domínio da escrita, o favorecimento da criatividade e da expressão pessoal e, sobretudo, o desenvolvimento da competência comunicativa ou discursiva.

Seguindo esse raciocínio, o desenvolvimento da competência comunicativa ou discursiva do aluno ocorre pela adaptação da linguagem verbal às diversas situações de comunicação. Para isso, visando promover a aprendizagem, é fundamental que o professor de língua portuguesa, mais especificamente, incentive o aluno a vivenciar a ampla variedade de situações e discursos que o uso da língua possibilita. Nesse sentido, os gêneros textuais ganham seu espaço na sala de aula, pois eles se constituem como ferramentas fundamentais na escola, visto que, retomando o que foi postulado por Schneuwly e Dolz (2004, p. 61), o gênero textual “é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”.

É por esse viés que o gênero textual começa a ser aceito como peça elementar no processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita. É nessa ambiência que se inicia a tomada de consciência de que “todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual”, conforme foi dito por Marcuschi (2010, p. 34). Por isso, a atividade com o texto deve estar pautada nos gêneros textuais, uma vez que “o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. [...] Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero” (Marcuschi, 2010, p. 37).

A valorização de gêneros textuais amplamente presentes no contexto social e educacional é fundamental para promover uma prática de ensino de produção escrita significativa e conectada com a realidade dos alunos. Gêneros como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes, contos e romances tanto refletem demandas de interações comunicativas reais como também contribuem para o desenvolvimento de competências escritas quanto de habilidades críticas e interpretativas. Daí reiterar que “ao produzir um texto, não se pode esquecer que ele sempre vai pertencer a um gênero, apropriado para determinado tipo de situação de interação comunicativa” (Travaglia, 2019, p. 87).

A produção de textos envolve uma multiplicidade de fatos linguísticos e fatores, derivados da própria complexidade do texto, tais como: aspectos de coesão e coerência, categorias de texto (tipos/subtipos, gêneros e espécies), processos argumentativos, conhecimento linguístico em geral, entre outros. A produção do texto depende diretamente do conhecimento de tais fatos, que, no caso do ensino/aprendizagem, não precisam necessariamente ser explicitados teoricamente para os alunos. (Travaglia, 2019, p. 87).

O princípio da coesão textual desempenha um papel fundamental no processo de produção de textos escritos, uma vez que assegura a conexão entre as diferentes partes do texto, o que demonstra “que um texto não é apenas uma soma ou sequência de frases isoladas” (Koch, 2009a, p. 14), mas sim uma sequência harmoniosa entre os elementos textuais, interligando-os na superfície do texto. Essa conexão é alcançada por meio de recursos linguísticos como conjunções, pronomes, sinônimos, retomadas e outros mecanismos que garantem uma boa sequenciação entre frases e parágrafos e, conseqüentemente, contribuem também para o processo de referência. Assim, “é por meio de mecanismos como estes que se vai tecendo o ‘tecido’ (tessitura) do texto” (Koch, 2009a, p. 15).

A coerência, por sua vez, está diretamente relacionada à lógica interna do texto, garantindo que as ideias sejam apresentadas de maneira clara e que estabeleçam relações de sentido para o texto. Dessa forma, a coerência “é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um processo de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto” (Koch; Travaglia, 2009, p. 21). Um texto coerente permite ao leitor acompanhar o raciocínio do autor sem dificuldades, o que é fundamental para a construção de um discurso persuasivo ou informativo, e “este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global” (Koch; Travaglia, 2009, p. 21).

Por outro lado, os processos argumentativos constituem outro aspecto vital da produção de textos escritos, pois envolvem a seleção e organização de argumentos que sustentem uma tese e “a constituição desses argumentos demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista” (Koch; Elias, 2016, p. 24). Nessa visão, o ato de argumentar no processo de produção textual escrita desempenha um papel central, pois é por meio da argumentação que o produtor organiza e defende suas ideias de forma lógica e coerente, garantindo a clareza e a persuasividade do texto. Além de possibilitar a exposição de pontos de vista, a argumentação contribui para a construção de um discurso que dialoga com o leitor, provocando reflexões e fomentando o senso crítico.

Dessa forma, o ato de argumentar constitui-se numa prática essencial para garantir a eficácia da comunicação escrita, especialmente em contextos acadêmicos e profissionais, onde a precisão e a credibilidade são imprescindíveis. A argumentação, portanto, “é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, *de um ponto de vista racional*, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva” (Koch; Elias, 2016, p. 24, grifos das autoras).

Em suma, a coesão, a coerência e os processos argumentativos são dimensões interdependentes internas ao texto que, harmoniosamente, sustentam a produção textual escrita no âmbito de sua estrutura composicional, o que contribui para a constituição de um todo significativo. A compreensão e aplicação desses elementos permitem que os alunos elaborem textos mais claros e organizados, contribuindo significativamente para a sua formação como comunicadores competentes e autônomos.

Conclusão

Este trabalho pautou-se na questão do papel dos gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem como um recurso pedagógico eficiente para estimular o desenvolvimento da competência escritora do aluno. Teve como objetivo investigar como a utilização de gêneros textuais, no contexto de ensino e aprendizagem, favorece a competência discursiva escrita em língua portuguesa.

Foi visto que os gêneros textuais desempenham o papel de instrumento didático e de instrumento de aprendizagem, bem como instrumento cultural, para intervir em situações de uso da linguagem, atualizando e concretizando suas potencialidades na prática. Dessa forma, os gêneros textuais oferecem uma nova perspectiva sobre o objeto de ensino, levando o professor a repensar sua abordagem quanto à produção e ao ensino textual, além de proporcionarem ao aluno o acesso a significados específicos que, quando interiorizados, contribuem para o desenvolvimento de suas competências linguísticas (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010).

Ao refletir sobre as discussões acerca do uso de gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem de produção textual escrita, com base nas sustentações teóricas, consideramos que esse recurso se constitui numa estratégia de ensino significativamente positiva para subsidiar o agir docente e para engajar os alunos na aprendizagem, sendo considerada como um recurso para impulsionar o interesse do aluno para aprender e avançar em sua aprendizagem.

Dessa forma, é imprescindível que professores da disciplina de Língua Portuguesa, principalmente, incorporem essa estratégia pedagógica em suas práticas, visando não apenas ao desenvolvimento linguístico, mas também à formação de indivíduos mais capacitados.

Referências

- ALBERT, Sílvia Augusta de Barros; MARQUESI, Sueli Cristina. Pensar e escrever: algumas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da escrita. *Interseções*, v. 6, n. 9, p. 273-290, 2013. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1140>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009b.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2009a.
- KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. *Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-31.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionamento. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2021.
- PEREIRA, Maria Teresa G. Ideias e práticas na produção textual. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (Org.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 57-73.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Planejamento de textos para sua produção. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (Org.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 87-107.
- Enviado em 31/12/2025
Avaliado em 15/02/2026

O JOGO COMO ELEMENTO DA CULTURA: CONCEITOS, EVOLUÇÃO E IMPLICAÇÕES NO ENSINO¹⁶

Claudecy Campos Nunes¹⁷

Resumo

Este estudo reflete sobre a importância do jogo no desenvolvimento humano, articulando os conceitos de *homo sapiens*, *homo faber* e *homo ludens*. Baseando-se em Brougère (1998), Caillois (1986) e Huizinga (2014), é possível afirmar que o jogo, que existe desde as primeiras civilizações, é uma prática cultural com regras, significados e funções pedagógicas. A partir do século XIX, as pesquisas que relacionam o jogo ao desenvolvimento humano e aos processos de ensino-aprendizagem ganham força. Embora seja polissêmico, de difícil conceituação, o jogo é considerado uma atividade livre, simbólica e formativa, que pode desenvolver habilidades cognitivas e favorecer o aprendizado.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Ludicidade; Cultura.

Abstract

This study reflects on the importance of play in human development, articulating the notions of *homo sapiens*, *homo faber*, and *homo ludens*. Drawing on authors such as Brougère (1998), Caillois (1986) and Huizinga (2014), it is possible to state that play, which has existed since the earliest civilizations, is a cultural practice with rules, meanings, and pedagogical functions. Beginning in the nineteenth century, research relating play to human development and to teaching-learning processes gained strength. Although polysemic and difficult to define precisely, play is considered a free, symbolic, and formative activity that can develop cognitive skills and support learning.

Keywords: Teaching-learning; Playfulness; Culture.

Introdução

Desde os primórdios da civilização, o ser humano tem sido compreendido sob diferentes perspectivas que expressam sua evolução intelectual, produtiva e cultural. A designação *homo sapiens* destaca a racionalidade; *homo faber*, a capacidade de fabricar e transformar o meio; e *homo ludens*, proposta por Johan Huizinga, revela o caráter lúdico como aspecto essencial da existência humana. Nessa última concepção, o jogo é compreendido não apenas como forma de diversão, mas como um elemento constitutivo da cultura e do desenvolvimento humano, presente tanto nas atividades cotidianas quanto nas manifestações artísticas, sociais e educacionais.

Ao longo da história, o jogo passou de uma atividade considerada supérflua para um objeto de estudo relevante nas áreas da filosofia, psicologia, pedagogia e antropologia. Autores como Huizinga (2014), Caillois (1986) e Brougère (1998) destacam que o ato de jogar ultrapassa o simples entretenimento, assumindo um papel significativo na construção do conhecimento, na socialização e no desenvolvimento das habilidades cognitivas e afetivas.

¹⁶ Este artigo faz parte de nossa Dissertação de Mestrado intitulada “A utilização de jogos pedagógicos como uma estratégia de motivação para o aluno aprender a língua inglesa no Ensino Fundamental”, sob a orientação da professora Doutora Maria José Milharezi Abud.

¹⁷ Doutorando em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão e professor de Língua Inglesa do Ensino Fundamental Anos Finais da Rede Pública Municipal de Ensino de Penápolis, Estado do Maranhão.

Na contemporaneidade, o jogo é reconhecido como uma prática cultural que expressa liberdade, criatividade e aprendizado, e como um recurso pedagógico capaz de tornar o processo educativo mais dinâmico, prazeroso e significativo.

Nesse contexto, o conceito de *homo ludens* reafirma o valor do lúdico como dimensão fundamental da vida humana e da aprendizagem. A ludicidade, quando incorporada ao ambiente escolar, contribui para a formação integral do indivíduo, promovendo o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos estudantes. Assim, compreender o jogo como elemento cultural e pedagógico torna-se essencial para repensar práticas educativas e metodologias de ensino que valorizem a participação ativa, o prazer de aprender e a construção do conhecimento por meio da experiência lúdica.

Diante dessas considerações, o problema que guia este estudo pode ser sintetizado pela seguinte pergunta de pesquisa: Como a utilização do jogo como elemento cultural e recurso pedagógico contribui no processo de ensino-aprendizagem? A partir dessa pergunta problematizadora, centrada na busca de respostas, estabeleceu-se como objetivo deste estudo investigar como o jogo, enquanto manifestação cultural, se desenvolveu ao longo do tempo e de que maneira seus princípios podem ser aplicados no contexto educacional.

Em termos de organização, o artigo se compõe de três partes: esta introdução, a fundamentação teórica e a conclusão. As referências finalizam este trabalho.

Fundamentação teórica

Em tempos bem remotos, a espécie humana foi denominada de *homo sapiens*, termo que deriva do latim e significa homem sábio, definindo o homem em sua especificidade, e revela o ápice da evolução humana. Posteriormente, a espécie foi designada como *homo faber*, também do latim, e qualifica o homem como um ser capaz de fabricar, produzir por meio da sapiência, problematizando a sua relação com os meios de produção. Uma vez que o homem foi visto como um ser inteligente e capaz de fabricar, Huizinga atribuiu uma terceira denominação “*homo ludens*”, termo no qual está apoiado este trabalho para sugerir o jogo como um recurso indispensável no ensino e aprendizagem, visto que “o conceito *homo ludens* passa a ser valorizado, isto é, *o homem que se diverte*” (Negrine, 2011, p. 16, grifos do autor).

Huizinga propôs a adoção desse termo a partir de uma terceira função “que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo”¹⁸ (Huizinga, 2014¹⁹). Assim, o ato de jogar é um atributo tanto da espécie racional (o homem), quanto da irracional (o animal). A partir dessas três definições, observa-se que o ser humano é dotado de capacidade de raciocínio (*sapiens*), de fabricação (*faber*) e de ludicidade (*ludens*).

Acompanhando a história da origem e evolução da espécie humana, mais especificamente nos estudos filosóficos, pode-se testemunhar que o homem a todo o momento teve o seu lado lúdico. Obviamente, o jogo não é uma descoberta atual, pois advém das mais antigas civilizações e, proporcionalmente, foi comutando e sendo adequado à sociedade contemporânea, em razão do avanço tecnológico. Nessa acepção, “Ariès não cansa de afirmar que as brincadeiras e os divertimentos ocupavam um lugar de destaque nas sociedades antigas” (Negrine, 2011, p. 16).

¹⁸ No Prefácio sem paginação. HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

¹⁹ Faz referência ao ano de publicação mais recente no Brasil. A obra original data de 1938.

No entanto, na antiguidade, indistintamente, o jogo não era visto como um recurso importante, por dois aspectos: “de um lado, todos os jogos eram admitidos sem reservas nem discriminação pela grande maioria. De outro, e ao mesmo tempo, uma minoria poderosa e culta de moralistas rigorosos os condenavam quase todos de forma igualmente absoluta” (Negrine, 2011, p. 16). Com o passar do tempo, os jogos foram conquistando espaço e sua aceitação passou a ser vista de uma forma mais moderna,

mas foi ao longo dos séculos XVII e XVIII que se adotou uma atitude moderna em relação aos jogos, fundamentalmente diferente do que ocorria até então. A partir daquele momento histórico passa a existir um novo sentimento de infância, diz Ariès. De um lado, passa a se ter uma preocupação com os jogos, fato desconhecido até aquele momento; de outro, há preocupação para preservar sua moralidade e educá-la. Ficaram proibidos os jogos classificados como maus, e recomendados aqueles reconhecidos como bons. (Negrine, 2011, p. 16).

Assim, “em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança” (Kishimoto, 2011, p. 19). Porém, ainda não há analogias nas opiniões, “teorias há, ainda, que o consideram uma ‘ab-reação’, um escape para impulsos prejudiciais, um restaurador da energia dispendida por uma atividade unilateral, ou ‘realização do desejo’, ou uma ficção destinada a preservar o sentimento do valor pessoal etc.” (Huizinga, 2014, p. 4).

Somente mais tarde, a partir do século XIX, os estudos sobre o jogo do ponto de vista científico e suas influências no desenvolvimento humano ganharam proeminência, e costumam “associar-se com os nomes de F. Schiller, H. Spencer e W. Wundt. [...] Estes pensadores do século XIX trataram de passagem o jogo como um dos fenômenos mais estendidos da vida, ligando sua origem à arte” (Elkonin, 2003, p. 25, tradução livre).

Hoje “temos o hábito de associar as noções de educação e jogo e isso, para nós, parece fazer sentido” (Brougère, 1998, p. 9), visto que, como um recurso pedagógico, o jogo pode facilitar o aprendizado de qualquer conteúdo, além de proporcionar satisfação e entretenimento, e de propiciar o desenvolvimento das habilidades cognitivas do aluno. A etimologia do vocábulo *lúdico* vem do latim *ludus* e significa jogar, brincar. “Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte” (Santos, 2011, p. 9). Embora seja comum empregarem-se as palavras *jogo* e *brinquedo* como sinônimas, na verdade, possuem definições bem distintas, a saber:

O brinquedo supõe uma relação com a infância e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, isto é, a ausência de relação direta com um sistema de regras que organize sua utilização. Por conseguinte, o brinquedo não é a materialização de um jogo, mas uma imagem que evoca um aspecto da realidade e que o jogador [o aluno] pode manipular conforme sua vontade. Os jogos enquanto material, ao contrário, implicam de maneira explícita um uso lúdico que assume frequentemente a forma de uma regra (jogos de sociedade) ou de uma restrição interna ao material (jogo de habilidade, jogo de construção) que constituem uma estrutura preexistente ao material. Por outro lado, falar de brinquedo para um adulto encerra desdém e remete à época da infância. O vocábulo “brinquedo” não pode absolutamente permitir a redução da polissemia de “jogo”, mas nele destaca uma esfera específica e, em parte, autônoma. (Brougère, 1998, p. 15).

Para Huizinga (2014, p. 4), “todo jogo significa alguma coisa”. Em consequência disso, “todo jogo é um sistema de regras. Estas definem o que é ou não é *jogo*, isto é, o permitido e o proibido” (Caillois, 1986, p. 11, tradução livre). Em outros termos, as regras do jogo “determinam aquilo que ‘vale’ dentro do mundo temporário por ele circunscrito” (Huizinga, 2014, p. 14) e, assim sendo, tais regras constituem-se em um fator extraordinário, ou seja, “as regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão” (Huizinga, 2014, p. 14).

Dentre as noções sobre jogo estão “jogos de sociedade, de habilidade, de azar, jogos ao ar livre, jogos de paciência, de construção etc.” (Caillois, 1986, p. 7, tradução livre). Em outro sentido, o jogo é “um meio pedagógico” (Brougère, 1998, p. 9). Ou ainda, “o jogo é uma atividade voluntária” (Huizinga, 2014, p. 10), entre outras definições. Em face dessas variedades de significados, “não podemos agir como se dispuséssemos de um termo claro e transparente, de um conceito construído. Estamos lidando com uma noção aberta, polissêmica e às vezes ambígua” (Brougère, 1998, p. 14).

Nesse contexto, “cada jogo reforça e aguça determinada capacidade física ou intelectual” (Caillois, 1986, p. 17, tradução livre). Assim, o emprego de jogos como estratégia de ensino e de aprendizagem “mobiliza os conteúdos internos e as potencialidades sensíveis e inteligentes do educando em seu contexto grupal [e individual], uma vez que facilita a emergência e o desenvolvimento destas” (Granato; Rotelli; Batista, 1999, p. 34, tradução livre).

Por princípio, o jogo é uma ação instigadora associada à ludicidade, por meio da qual se visa ao alcance de objetivos traçados e que possibilita a construção do conhecimento. Além do mais, “o jogo significa a descoberta do mundo e da afetividade pessoal através da diversão” (Dinello, 2011, p. 27).

Na atualidade, costuma-se considerar o jogo como algo importante no processo de desenvolvimento do indivíduo, tanto nos aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Assim, de acordo com Antunes (2013, p. 37), “o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual”. É nesse sentido que “no jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação” (Huizinga, 2014, p. 4).

No que se refere à prática em sala de aula, nota-se que a ludicidade é um meio que, de acordo com Nunes (2004), pode auxiliar tanto o ensino de línguas como o de matemática, de estudos sociais, de ciências etc., possibilitando, então, a aprendizagem de qualquer disciplina. Por isso, “o brincar na escola tem sido discutido e, em especial, sobre como proporcionar uma aprendizagem pela via do prazer, do afeto e do despertar das emoções que realmente resulte em uma aprendizagem significativa para todos os alunos, independente da idade”, conforme nos explica Santos (2008, p. 24).

Os jogos em sala de aula promovem a imaginação, “as máximas possibilidades de expressão criativa e comunicativa” (Dinello, 2011, p. 87) e as transformações do sujeito em relação ao seu objeto de aprendizagem, tendo em vista o seu caráter abstrato, dinâmico e motivador. De acordo com os postulados de Huizinga (2014, p. 7), “por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras”.

Como já mencionado, a utilização de jogos é uma prática antiga, isto é, os jogos estão presentes na vida do indivíduo desde o início da humanidade. Decerto, “o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana” (Huizinga, 2014, p. 3). Entretanto, foi com o movimento da Escola Nova, juntamente com o acolhimento dos denominados métodos ativos, que a ideia de associar o lúdico ao processo de ensino teve maior atenção, conforme explicita Nunes (2004).

Diante do exposto, observa-se que na literatura especializada o conceito de jogo é encontrado de diversas formas. Da sua origem até a contemporaneidade, “carecemos de uma delimitação satisfatória destas atividades e de uma explicação, também satisfatória, das diferentes formas de jogo” (Elkonin, 2003, p. 24, tradução livre). A partir dessa perspectiva, “a própria ideia que se tem de jogo varia de acordo com autores e épocas, a maneira como é utilizado e as razões dessa utilização são igualmente diferentes” (Brougère, 1998, p. 9). Em outras palavras, “ao falarmos do jogo como algo que todos conhecem e ao procurarmos analisar ou definir a ideia que essa palavra exprime, precisamos ter sempre presente que essa noção é definida e talvez até limitada pela palavra que usamos para exprimi-la” (Huizinga, 2014, p. 33).

Assim sendo, tal termo não é passível de uma definição exata, e “não é um conceito científico no sentido estrito” (Elkonin, 2003, p. 24, tradução livre), ou seja, “nenhuma ciência construiu um conceito operacional de jogo, à exceção talvez do que se chama de teoria dos jogos” (Brougère, 1998, p. 23). Analisando-se as definições existentes na literatura especializada, observa-se que normalmente são noções comuns, ou seja, são relativas a regras, entretenimento, metas, estratégias lúdicas etc. Por esses aspectos é que “é-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo” (Huizinga, 2014, p. 3), apenas o incorporou e o desenvolveu em certos aspectos.

Entretanto, “reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for sua essência, não é material. Ultrapassa, mesmo no mundo animal, os limites da realidade física” (Huizinga, 2014, p. 6). Em tese, todo jogo traz consigo um sentido implícito em seu formato instrucional, e, dessa forma, “seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência” (Huizinga, 2014, p. 4). Além disso, “todo jogo acontece em um tempo e espaço, com uma sequência própria da brincadeira” (Kishimoto, 2011, p. 27).

Convém ressaltar que, em virtude da diversidade de fenômenos denominados de jogos, é difícil “descobrir um princípio de classificação que permita distribuí-los em um número reduzido de categorias bem definidas” (Caillois, 1986, p. 39, tradução livre). Existem algumas classificações na literatura, porém umas são demasiado amplas, abordando qualquer significação, enquanto outras são bem específicas. Por esse motivo,

seja como for, o jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas. Uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica. (Brougère, 2014, p. 21).

Nessa perspectiva, em razão da dificuldade de uma definição precisa do que seja jogo, Caillois (1986) procura apresentar algumas características dos jogos em seus aspectos puramente formais. Para ele, o jogo pode ser uma atividade: “1) livre; 2) separada; 3) incerta; 4) improdutiva; 5) regulamentada; e 6) fictícia” (Caillois, 1986, p. 37-38, tradução livre).

Ao caracterizar o jogo como livre, Caillois (1986) se refere à liberdade de ação do jogador. Sendo assim, o jogo não deve ser um instrumento de punição nem de obrigação, caso contrário, deixa de ser jogo e perde a sua “natureza de diversão atrativa e alegre” (Caillois, 1986, p. 37, tradução livre).

Como uma atividade separada, entende-se que o jogo está “circunscrito a limites de espaço e tempo precisos e determinados antecipadamente” (Caillois, 1986, p. 37, tradução livre), em que o indivíduo joga espontaneamente. Neste caso, o jogo se destaca como um fim em si mesmo, isto é, ao brincar, o indivíduo não está preocupado “com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física” (Kishimoto, 2011, p. 28).

No caráter incerto do jogo, presente em qualquer ação lúdica, “nunca se sabem os rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros” (Kishimoto, 2011, p. 28). Assim, o desenvolvimento do jogo “não poderia estar predeterminado nem o resultado dado de antemão” (Caillois, 1986, p. 37, tradução livre). O aspecto improdutivo do jogo refere-se ao fato de o jogador “não criar nem bens, nem riqueza, nem tampouco elemento novo de espécie alguma” (Caillois, 1986, p. 37, tradução livre). O caráter regulamentado, como o próprio nome menciona, está voltado para as regras do jogo, tendo em vista que tais regras são uma característica fundamental em todo jogo.

Desse modo, dependendo do gênero ou da tipologia do jogo, observa-se que “há regras explícitas, como no xadrez ou amarelinha, regras implícitas como na brincadeira de faz de conta, em que a menina se faz passar pela mãe que cuida da filha. São regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira” (Kishimoto, 2011, p. 27). Por último, o caráter fictício do jogo é a representação da imaginação, e isso significa que está “acompanhado de uma consciência específica de realidade secundária ou de franca irrealidade em comparação com a vida corrente” (Caillois, 1986, p. 38, tradução livre).

Assim, diante dessas características, Caillois (1986, p. 41, tradução livre) propõe quatro classificações para os jogos em que predominam respectivamente “o papel da competência, do azar, do simulacro e da vertigem: *Agon*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*”. Para o autor, essas quatro tipologias não cobrem o universo do jogo, no entanto, pertencem de forma notável a diferentes esferas de jogo. Por exemplo, nas corridas, no jogo de futebol, no jogo de bolinhas de gude ou no xadrez está presente a competência (*Agon*). No jogo de roleta, cara ou coroa ou de aposta na loteria está presente o azar (*Alea*). Nas artes de espetáculo, imitações, teatros está o simulacro (*Mimicry*). Por fim, nas atividades em que ocorrem movimentos rápidos de rotação ou de caída, como carrossel, balanço, alpinismo, e que ocasiona um desconforto, predomina a vertigem (*Ilinx*) (Caillois, 1986).

Assim como Caillois (1986), Huizinga (2014), pioneiro nesta ideia, também aponta várias características do jogo que, segundo ele, “são próprias do jogo em geral, enquanto outras pertencem aos jogos sociais em particular” (Huizinga, 2014, p. 10).

Neste trabalho são descritas apenas cinco dessas características. A primeira das características fundamentais do jogo apontadas por Huizinga (2014, p. 11) é “o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade”. Nesse sentido, ele postula que “antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada” (p. 10).

A segunda característica levantada pelo autor e que, em sua concepção, está “intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’” (p. 11). Em outras palavras, o jogo propicia “uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (p. 11), ou seja, o jogo permite uma imersão para o mundo do “faz de conta” (p. 11).

A terceira das características é “o isolamento, a limitação” (p. 12), isto é, o jogo se realiza em um espaço e em um tempo limitados. A quarta característica destacada sobre o jogo é que, segundo o autor, “está diretamente ligada à sua limitação no tempo” (p. 12), é o fato de ele “se fixar imediatamente como fenômeno cultural” (p. 12). Para finalizar, o autor atribui a quinta característica do jogo que, segundo ele, é “mais positiva ainda” (p. 13): o jogo “cria ordem e é ordem” (p. 13). Isso significa que no jogo reina uma ordem específica e absoluta, a menor desobediência a esta ordem estraga o jogo.

Ressalta-se que, ao tentar descrever as características formais do jogo, Huizinga (2014, p. 16) elucida que “poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total”. Neste caso, o caráter “não sério” do jogo não quer dizer a ideia a que essa expressão nos submete. Assim sendo, “a pouca seriedade a que faz referência está mais relacionada ao cômico, ao riso, que acompanha, na maioria das vezes, o ato lúdico e se contrapõe ao trabalho, considerado atividade séria” (Kishimoto, 2011, p. 27).

No tocante à questão do jogo como elemento da cultura, é bastante evidente que a cultura humana foi tema de debates entre os grandes teóricos precursores dos estudos relacionados à cultura conexas com a evolução da espécie humana nos enfoques antropológicos, etnológicos, biológicos e psicológicos. Entretanto, foi a partir dos estudos de Huizinga que a relação entre jogo e cultura tomou seu ápice, é o que parece até então. Ele aponta o jogo como parte da cultura humana, propondo-o como um fenômeno da cultura e não fenômeno biológico, e faz seu estudo “em uma perspectiva histórica, não propriamente científica em sentido estrito”²⁰ (Huizinga, 2014).

Em seu livro, *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*, esse pesquisador holandês toma o jogo como elemento integrante da cultura e não apenas como elemento incorporado na cultura, ou seja, jogo e cultura estão intimamente ligados. Assim, o objetivo fundamental de seus estudos “é procurar integrar o conceito de jogo no de cultura”²¹ (Huizinga, 2014). Outro ponto importante é que o brincar não é um atributo essencialmente humano, visto que os animais também brincam. Nesse sentido, ele postula que “a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade” (Huizinga, 2014, p. 6).

Ele busca mostrar, do ponto de vista filosófico – muito mais que do ponto de vista psicológico, antropológico ou etnológico – os elementos lúdicos presentes nas atividades humanas, e ressalta que “a antropologia e as ciências a ela ligadas têm, até hoje [na data de publicação dessa obra, em 1938], prestado muito pouca atenção ao conceito de jogo e à importância fundamental do fator lúdico para a civilização”²² (Huizinga, 2014).

Uma vez que o ato lúdico não se restringe à natureza humana, mas também está presente na vida dos animais, Huizinga (2014, p. 3) postula que “os animais brincam tal como os homens”. Para corroborar essa ideia, ele exemplifica a brincadeira dos cachorrinhos “para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo” (Huizinga, 2014, p. 3).

²⁰ No Prefácio sem paginação. HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

²¹ No Prefácio sem paginação. HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

²² No Prefácio sem paginação. HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

O autor demonstra que, ao brincarem, os cachorrinhos se convidam por intervenção de “um certo ritual de atitudes e gestos” (p. 3), obedecendo a regras também.

Nesse particular, Huizinga (2014, p. 3) defende que “essas brincadeiras dos cachorrinhos constituem apenas uma das formas mais simples de jogo entre os animais. Existem outras formas muito mais complexas, verdadeiras competições, belas representações destinadas a um público”. Ele acrescenta que “a existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção do universo” (Huizinga, 2014, p. 6). Dessa forma, defende que a relação com o jogo é uma ocorrência essencial da vida, inclusive mais antiga que a própria cultura. Levando essa visão ao seu extremo, é possível especular que as manifestações lúdicas são elementos fundamentais para a evolução da espécie humana e a formação das sociedades.

Na obra *Homo ludens*, é tratada a importância do jogo para o desenvolvimento da cultura e da civilização humana e, assim, subentende-se que a cultura surge e se desenvolve sob a forma de jogo. Fugindo das análises biológicas e psicológicas sobre o jogo, Huizinga dedicou-se a descobrir a função do jogo em si mesmo e a sua representação significativa, pois ele vê forma e conteúdo no jogo, ou seja, um significante com sua beleza e um significado mediante o divertimento para os que jogam. De fato, a obra de Huizinga “não é um estudo dos jogos, senão uma investigação sobre a fecundidade do espírito do jogo no terreno da cultura e, mais precisamente, do espírito que preside certa espécie de jogos: os jogos de competência regulamentada” (Caillois, 1986, p. 28, tradução livre).

Por muito tempo, os jogos foram estudados apenas como instrumentos, e “não se sonhava em atribuir o menor valor cultural a eles” (Caillois, 1986, p. 106, tradução livre). Com a publicação da obra *Homo ludens*, na primeira metade do século XX, eles tiveram maiores destaques “em suas características, em suas leis, nos instintos que supõem e no gênero de satisfação que procuram. No geral, eram considerados como simples e insignificantes diversões infantis” (Caillois, 1986, p. 106, tradução livre).

Ao fazer uma análise profunda sobre a integração do conceito de jogo no de cultura, e nesta, procurando determinar o seu grau de ludicidade, Huizinga abre um campo de oportunidades de o jogo tornar-se objeto de estudo sob diversos prismas. Partindo dessa perspectiva, “é óbvio que, como elemento da cultura, o jogo despertou o interesse de etnógrafos e filósofos dedicados a estudar problemas de estética” (Elkonin, 2003, p. 25, tradução livre).

Conclusão

Este trabalho pautou-se na questão do jogo como elemento cultural e sua relação no desenvolvimento humano, articulando as noções de *homo sapiens*, *homo faber* e *homo ludens*. Teve como objetivo investigar como o jogo, enquanto manifestação cultural, se desenvolveu ao longo do tempo e de que maneira seus princípios podem ser aplicados no contexto educacional.

A análise do percurso histórico e conceitual do jogo evidencia que sua presença acompanha a humanidade desde suas origens, atravessando diferentes concepções filosóficas, sociais e culturais. De uma atividade vista como “não séria” ou meramente recreativa, o jogo passa a ser reconhecido como elemento estruturante da cultura e expressão fundamental do *homo ludens*, coexistindo com as dimensões racional (*homo sapiens*) e produtiva (*homo faber*). Nesse sentido, autores como Huizinga (2014), Caillois (1986), Kishimoto (2011), Brougère (1998) e Elkonin (2003) demonstram que o jogo integra um sistema complexo de significados, regras, práticas e funções, configurando uma atividade livre, criativa e carregada de sentido cuja essência ultrapassa o âmbito humano e alcança também o comportamento animal.

Dessa forma, compreender o jogo como fenômeno cultural e pedagógico é reconhecer sua potência no desenvolvimento humano e na promoção da aprendizagem. Na educação, sua aplicação não apenas amplia as possibilidades de construção de conhecimento, como também favorece a integração entre emoção, cognição e interação social, tornando o processo educativo mais significativo. Assim, embora o conceito de jogo permaneça aberto e multifacetado, sua relevância é incontestável: ele constitui um meio de descoberta, expressão e formação, contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo e reiterando o valor do lúdico como eixo fundamental da experiência humana.

Referências

- ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Tradução: Ivone Mantoanelli. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p. 19-32.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAILLOIS, Roger. *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- DINELLO, Raimundo Angel. *Expressão ludocriativa*. Tradução: Luciana Faleiros C. Salomão. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2011.
- ELKONIN, Daniil B. *Psicología del juego*. Madrid: Machado Libros, 2003.
- GRANATO, María Azucena Gandulfo de; ROTELLI, Marta Raquel Taulamet de; BATISTA, Ester Lafont. *El juego en el proceso de aprendizaje: capacitación y perfeccionamiento docente*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía, 1999.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução: João Paulo Monteiro. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-48.
- NEGRINE, Airton. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 15-24.
- NUNES, Ana Raphaella Shemany Carolino de Abreu. *O lúdico na aquisição da segunda língua*. Uniandrade: Curitiba, 2004. Disponível em: <http://www.linguaestrangeira.pro.br>. Acesso em: 20 maio 2015. Não paginado.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. Atividades lúdicas. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). *O lúdico na formação do educador*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-27.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. *Educação, arte e jogo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- Enviado em 31/12/2025
Avaliado em 15/02/2026

OS DISCURSOS DE INOVAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: A CARTOGRAFIA COMO DISPOSITIVO EM ANÁLISE DO DISCURSO

Décio Rocha²³

Resumo

Este trabalho aborda as condições nas quais o conceito de inovação, construído no contexto da lógica neoliberal de consolidação de mercados competitivos, poderá mais adequadamente ser ressignificado no bojo das ciências humanas e sociais. Considerando que a ideia de lucro é uma força motriz do conceito, uma solução parece ser o deslocamento da ênfase dos produtos competitivos para a inovação de processos de trabalho que garantam nova **compreensão dos fenômenos através de suas múltiplas conexões** e de uma postura de implicação do pesquisador na atividade. O conceito de cartografia parece responder favoravelmente ao deslocamento pretendido.

Palavras-chave: discurso; inovação; cartografia.

Abstract

This paper addresses the conditions under which the concept of innovation, constructed within the context of neoliberal logic that seeks to consolidate competitive markets, can be more appropriately redefined within the scope of human and social sciences. Considering that the idea of profit is a driving force behind this concept, one solution seems to be shifting the emphasis from competitive products to work processes that ensure new perspectives for understanding phenomena through their multiple connections and a stance of the researcher involved in the activity they carry out. The concept of cartography responds favorably to the intended shift.

Keywords: discourse; innovation; cartography.

Introdução: histórico pormenorizado do conceito de inovação

A ideia de inovação esteve presente ao longo de toda a história da humanidade, se considerarmos que sempre se buscou alcançar o aperfeiçoamento de técnicas ou a maior funcionalidade e/ou praticidade de um produto. Para fins do presente artigo, tomaremos como ponto de partida o legado de Adam Smith, economista do século XVIII, cujas preocupações já se voltavam para a ideia de mudança tecnológica e divisão do trabalho. Em sua obra mais conhecida, *Uma Investigação sobre a Natureza e a Causa da Riqueza das Nações*, de 1776, o autor argumenta no sentido de valorizar no trabalho humano algo que ultrapassa o interesse pessoal e que poderia ser definido como o bem-estar da sociedade, que seria efetivamente o responsável pela riqueza das nações, promovendo o crescimento econômico e a inovação tecnológica.

Numa perspectiva mais recente, o conceito de inovação na economia é resultado do trabalho do austríaco Joseph Schumpeter, para quem o crescimento econômico é promovido por inovações que dão origem ao processo dinâmico da “destruição criativa”, conceito lançado em seu livro *Capitalismo, Socialismo e Democracia*, publicado em 1942, que pode ser assim entendido: uma inovação destrói produtos antigos e, simultaneamente, impulsiona o crescimento com a criação de novos produtos.

²³ Professor titular de Linguística do Departamento de Estudos da Linguagem do Instituto de Letras-Uerj; professor Associado de Francês, aposentado, do Instituto de Aplicação-Uerj; pesquisador em Análise do Discurso, em interlocução com os estudos foucaultianos e deleuzianos, com foco na dimensão ético-política do trabalho na escola. Membro dos grupos de pesquisa Atelier, Práticas de Linguagem, trabalho e formação docente e do GT-Anpoll Discurso, Trabalho e Ética.

A teoria de Schumpeter sustenta a inovação como motor do progresso capitalista, onde constantemente novas tecnologias, produtos e empresas substituem os antigos. Suas ideias focavam especialmente as inovações radicais, aquelas com grande impacto no mercado e na economia.

Schumpeter abordou aspectos técnicos, mercadológicos e organizacionais para trabalhar sua ideia de crescimento econômico, chegando a propor cinco tipos de inovação: (i) introdução de um novo bem; (ii) introdução de um novo método; (iii) abertura de um novo mercado; (iv) conquista de uma nova fonte de matéria-prima; (v) aparecimento de uma nova estrutura de organização.

Já mais recentemente, a lógica neoliberal constrói uma nova ambiência na qual o conceito de inovação, ao lado de outros como empreendedorismo, tem por foco central o desenvolvimento de novas tecnologias geradoras de valor agregado. As primeiras referências no âmbito da legislação aos processos de inovação podem ser localizadas na Lei 8.666, de 21 de junho de 1993, que, ao estabelecer normas gerais sobre licitações e contratos administrativos pertinentes a obras e serviços no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, determina, em seus artigos 5º e 6º, que se conceda margem de preferência para produtos manufaturados e serviços nacionais que atendam a normas técnicas brasileiras, incluindo-se os produtos e serviços resultantes de desenvolvimento e inovação tecnológica realizados no país.

Um novo passo decisivo na legislação centrada na inovação tecnológica foi dado com a lei 10.973, de 2 de dezembro de 2004, primeiro marco legal para integrar universidades, instituições de pesquisa e setor produtivo. Se, em determinados setores como os da tecnologia da informação e comunicação, saúde, energia e indústria química, a inovação é prioritariamente avaliada em termos de novos produtos, é certo que em outros campos – como o das ciências humanas e sociais – a inovação incide centralmente na aplicação de novas ideias na geração de processos e serviços que otimizem as operações regulares. Compreende-se, então, a definição de inovação na referida lei 10.973: "introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social que resulte em novos produtos, processos ou serviços" (Brasil, 2004).

Como se percebe, fala-se não apenas de “ambiente econômico”, mas de “ambiente produtivo ou social”, alargando-se, desse modo, o campo de abrangência do que se entende por inovação. Tal alargamento possibilita que as ciências humanas e sociais se incluam com maior comodidade no escopo das atividades de inovação.

Tendo em vista o objetivo que perseguia, a lei 10.973 definiu regras para estimular as seguintes atividades:

- a) criação de ambientes especializados e cooperativos de inovação;
- b) participação de Instituições Científicas e Tecnológicas (ICT) no processo de inovação;
- c) inovação nas empresas;
- d) participação como inventor independente;
- e) criação de fundos de investimentos para a inovação.

A ementa da lei 10.973 apresenta-se como uma regulamentação que “dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências”. A referida lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.563, de 11 de outubro de 2005, que introduziu diferentes sintagmas para fazer referência à ideia de inovação: processos inovadores, ambientes de inovação, núcleo de inovação, política de inovação, estímulo à inovação.

Importantes modificações foram introduzidas pela nova legislação, a saber, a Lei 13.243, de 11 de janeiro de 2016, que buscou superar os obstáculos encontrados pela lei anterior, como, por exemplo, os procedimentos para transferência de recursos e os dispositivos para contratação de bens e serviços. Eis como a referida lei entende o conceito de inovação: introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos ou que compreenda a agregação de novas funcionalidades ou características a produto, serviço ou processo já existente que possa resultar em melhorias e em efetivo ganho de qualidade ou desempenho (Brasil, 2016).

Com o Decreto 9.283, de 2018, flexibiliza-se ainda mais o regime para as parcerias entre universidades e empresas. Simplifica-se o regime de prestação de contas, de movimentação orçamentária, de recebimento de recursos de empresas para execução de projetos em universidades e de cessão de imóveis para a instalação de ambientes promotores de inovação. Por meio desse decreto, a ideia de inovação passa a ser definida, em seu Art. 2º, inciso VIII, como “criação de novo produto, processo ou serviço, ou a introdução de melhoria incremental com o resultado de significativo efetivo ganho de qualidade e produtividade, e que acarrete:

- a) aumento da receita, da competitividade e da participação no mercado;
- b) redução de custos ou otimização de recursos;
- c) redução do impacto ambiental;
- d) melhoria da segurança ou da saúde do trabalhador.” (Brasil, 2018)

Na atualidade, três outras fontes de reflexão sobre os problemas ligados à inovação precisam ser consideradas: o **Manual de Frascati**, o **Manual de Oslo** e a **PINTEC**. **Todos os três** são importantes referências para o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e os principais órgãos de fomento brasileiros. Sem entrar no detalhe dos objetivos e contexto histórico dessas iniciativas, faremos uma breve descrição desses dispositivos.

A primeira edição do Manual de Frascati data de 1963 e foi um esforço coletivo da **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**. **Estabelecendo diretrizes para medir a pesquisa e desenvolvimento, é obra de referência no recolhimento e comunicação de estatísticas na área.**

Igualmente um produto desenvolvido pela **OCDE**, data de 1990 a primeira edição do Manual de Oslo – Proposta de Diretrizes para Coleta e Interpretação de Dados sobre Inovação Tecnológica – cujo objetivo é “orientar e padronizar conceitos, metodologias e construção de estatísticas e indicadores de P&D [pesquisa e desenvolvimento] de países industrializados” (**OCDE, 1990**). O conceito de inovação foi aqui expandido, passando a englobar iniciativas nos métodos de marketing e organizacionais. Desse modo, inovação passou a ser definida como “implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado, ou um processo, ou um novo método de *marketing*, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas”. (OCDE, 1990)

Quanto à PINTEC, sigla para Pesquisa de Inovação Tecnológica, sua meta é monitorar os indicadores de inovação para entender o desempenho das indústrias brasileiras, com base em levantamentos realizados pelo IBGE desde 2000. Cobre setores como indústria, serviços e eletricidade e gás.

Conforme sinalizado anteriormente, as definições de inovação nos diversos dispositivos aqui inventoriados sempre mencionam “ambientes produtivos e sociais” para delimitar o âmbito das iniciativas de inovação. No entanto, os editais das diferentes leis que regulam a matéria sempre se limitam a mencionar os “ambientes produtivos” como sendo os que correspondem ao interesse do tópico sobre o qual se legisla. Um exemplo do que acabamos de relatar pode ser encontrado no edital do decreto 9.283, de 07 de fevereiro de 2018, que regulamenta a lei 10.973, dentre outras, “para estabelecer medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica *no ambiente produtivo*, com vistas à capacitação tecnológica, ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional” (grifo nosso).

Tal descompasso é relevante em uma pesquisa como a que ora desenvolvemos, no campo das ciências humanas e sociais, se levarmos em conta a distância entre o que se denomina “ambiente produtivo” e “ambiente social”. Senão, vejamos:

- (i) o ambiente produtivo refere-se primariamente ao setor empresarial e industrial, focando tópicos como competitividade, interação universidade-empresa, concessão de incentivos fiscais, por exemplo;
- (ii) o ambiente social está prioritariamente voltado para as desigualdades regionais, desenvolvimento econômico e social, busca de soluções para problemas vividos pela sociedade.

No período compreendido entre junho e dezembro de 2018, o Tribunal de Contas da União (TCU) realizou uma auditoria referente à atuação dos órgãos federais responsáveis pelas políticas de fomento à inovação. Foram objeto dessa auditoria em especial o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações e Comunicações, a FINEP e o BNDES. Dentre os resultados obtidos e registrados sob a forma de relatório, interessa-nos particularmente o conceito de inovação adotado, que enfatiza o requisito de rentabilidade para que uma invenção seja uma inovação: uma nova tecnologia não é uma inovação até que seja introduzida no mercado por uma empresa, ou seja, o agente econômico responsável por realizar a inovação seria a empresa e não um indivíduo ou uma instituição de pesquisa. (Brasil, 2019, p. 6)

Uma última referência importante neste breve histórico do conceito de inovação é o Decreto 10.534, de 28 de outubro 2020, definido em sua ementa como documento que institui a Política Nacional de Inovação e que dispõe sobre a sua governança. Também neste texto fica clara a afinidade do inovacionismo com “uma das facetas do processo de ascensão e hegemonização do neoliberalismo, entendido como a fase do capitalismo em que se fortalecem as características desse sistema, em particular a tese da excelência do mercado como forma de organização da vida econômica e social das sociedades”, segundo o pesquisador Marcos Barbosa de Oliveira, professor colaborador junto ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, da FFLCH-USP (Oliveira, 2021). É o que se percebe logo no início do anexo que complementa o decreto 10.534, mais precisamente seu inciso I, que trata das diretrizes para a implementação da Política Nacional de Inovação e enfatiza, em sua alínea d, o “estímulo às áreas de ciências exatas e agrárias, de saúde, de tecnologia e de engenharia nos níveis técnico e superior”.

Por todos os argumentos apresentados, não resta dúvida de que as políticas de inovação em desenvolvimento não estão voltadas para as ciências humanas e sociais. Tal constatação depõe favoravelmente à nossa opção de tematizar a cartografia como processo promotor de inovação no referido campo negligenciado pela legislação. No próximo subitem abordaremos os estudos cartográficos, indicando de que modo eles contribuem teórica e metodologicamente para o tratamento dos textos, matéria-prima fundamental nas referidas ciências humanas e sociais.

A cartografia na pesquisa em ciências humanas e sociais

Como se percebe, o que está em posição central em uma pesquisa no campo das ciências humanas e sociais não é, certamente, o ambiente produtivo, e sim o ambiente social. Também deve estar claro que, dentre os quatro tipos de inovação mais comuns, a saber, inovação de produto (que inclui bens e serviços), de processo, de marketing e organizacional, talvez o que mais se adequa aos objetivos de uma pesquisa como a que desenvolvemos, em discurso – logo, inserida nas práticas de pesquisa em ciências humanas e sociais –, seja a inovação de processo. E se pensamos em inovação de processo, é porque temos em mente a experimentação de um conceito no campo das análises discursivas que, a partir de uma pesquisa eminentemente teórica desenvolvida por Deleuze e Guattari²⁴, já foi utilizado em práticas psicológicas, dentre outras²⁵: o conceito de cartografia.

Uma breve digressão pelo Manual de Frascatti poderá ser útil para justificar a opção que fazemos por tratar o tema da inovação, no campo das ciências humanas e sociais, com ênfase na invenção de processos (e não produtos, marketing, realidades que mais parecem se adequar a outros domínios), posição que nos leva a aprofundar uma investigação centrada no conceito de cartografia. Na página 51 do Manual de Frascatti, oferecem-se algumas referências para pensar as condições de exercício da pesquisa e desenvolvimento nas ciências sociais, ciências humanas e artes que serão centrais para o presente trabalho:

As ciências sociais, ciências humanas e as artes são domínios, como já foi referido, [nos quais] a fronteira entre a pesquisa fundamental e a pesquisa aplicada é por vezes imprecisa, levando a uma fonte distinta de exemplos. Nesses domínios, também pode ser difícil identificar exemplos de desenvolvimento experimental devido ao papel de outros domínios como ciências naturais e engenharia. Deve-se salientar que esses exemplos também têm que cumprir os critérios de base [...] para serem considerados P&D. (OCDE, 2015[1963]²⁶)

O Manual faz referência a “critérios de base” para que uma atividade seja considerada como “pesquisa e desenvolvimento”. Na página 41 encontramos tais critérios: para ser vista como pesquisa e desenvolvimento, a atividade (que poderá ser de pesquisa fundamental, aplicada ou experimental) deverá ser inovadora, criativa, incerta, sistemática, transferível e/ou reproduzível, “pelo menos em princípio”, diz o texto do Manual que, ao mesmo tempo que preconiza tais critérios, relativiza a necessidade de atendimento a todos eles em uma mesma atividade de pesquisa.

Entendemos que tal relativização se explique, em parte, pelo menos, pela dificuldade acima mencionada, a saber, a impossibilidade de se estabelecer uma fronteira muito precisa entre as três modalidades de pesquisa referidas nas ciências humanas e sociais, domínio no qual se encontram os trabalhos voltados para o funcionamento das línguas, conforme mencionado no Manual de Frascatti, e, certamente, dos discursos.

Conforme ficou anunciado, nossa entrada na temática do inovacionismo foi possibilitada pelo viés da cartografia, tendo em vista o entendimento – excludente – que vem sendo hegemônico em relação ao conceito de inovação: o termo remete a “invenções rentáveis, que podem ser implementadas por empresas, contribuindo para a maximização de seus lucros a curto ou médio prazo.” (Oliveira, 2021).

²⁴ *Mil Platôs*, 1980.

²⁵ Em Passos, Kastrup, Escóssia, 2010.

²⁶ Quando for o caso, registramos inicialmente a data de publicação da obra consultada e, entre colchetes, a data de sua primeira publicação.

Considerando a não pertinência de tal compreensão do conceito de inovação no que diz respeito ao campo das ciências humanas e sociais, retomo aqui três soluções oferecidas por Oliveira para sanar tal incompatibilidade: (i) o simples abandono do conceito de inovação; (ii) a manutenção do conceito, alargando-se, no entanto, sua abrangência, de modo a reformular aquela definição inovacionista que se restringe às invenções rentáveis, de preferência a curto prazo; (iii) a proposição de dois conceitos de inovação, sendo o primeiro característico do inovacionismo (inovação empresarial) e o segundo uma tentativa de incorporar as ampliações características da alternativa anterior (inovação social). Desse modo, os profissionais das ciências humanas e sociais não mais se preocupariam em combater o clássico inovacionismo, e sim em buscar alternativas para a construção da chamada inovação social. De nossa parte, compartilhamos essa terceira solução apontada por Oliveira, motivo pelo qual o que nos interessa é contribuir para a compreensão da cartografia enquanto processo a ser experimentado em nossas práticas de pesquisa.

Nossa referência central de leitura encontra-se na abertura de *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995[1980]). Antes, porém, de situar a importância da referida obra, passamos à exposição das contribuições de Foucault que funcionam como antecedentes do conceito de cartografia.

A herança deixada por Foucault explica em boa parte a formulação da referida noção, tendo em vista as várias referências feitas pelo autor à ideia de espaço. Por essa razão, o primeiro número de *Hérodote*, revista de geografia e de geopolítica lançada na França em 1976, realizou uma entrevista com Foucault, tematizando precisamente as afinidades do filósofo com o campo da geografia²⁷. Um dos pontos da entrevista que aqui nos interessa é o debate acerca das metáforas espaciais presentes em sua obra, metáforas extraídas justamente da geografia e da geologia: dentre outros, termos como deslocamentos, território, domínio, solo, campo, erosão, camadas, terremoto. A própria definição de episteme reitera a mencionada presença de termos geográficos:

A noção mesma de episteme, vista como amplo suporte transversal que não pode evoluir, mas apenas se deslocar sob o golpe de seismos ou abrir espaço para uma outra camada que vai se superpor à primeira e se sedimentar, encontra seu correspondente na abordagem do geólogo. (Dosse, 2016)

Acrescente-se a reflexão de Foucault que culminou em *Vigiar e Punir*, com a presença dos espaços panópticos que vêm precisar e requalificar o que o autor denominava em sua *Arqueologia do Saber* de “não discursivo”. O filósofo confere novo fôlego ao conceito de saber, agora intrincado a uma ideia de poder edificada com base nas noções de estratégia e tática. Desse modo, Foucault avança na caracterização da forma do visível ao tratar do panoptismo, conceito que foi definido por duas vias: uma via concreta, remetendo a um tipo de agenciamento ótico típico justamente da prisão; uma via abstrata, referida a uma máquina subjacente a todas as funções enunciáveis que logra colocar em relação matérias e funções não formalizadas. A explicitação dessa dimensão não formalizada foi denominada diagrama, que corresponde, na perspectiva de Deleuze, ao mapa, à cartografia²⁸. Eis, desse modo, a articulação que levou Deleuze a considerar Foucault um novo cartógrafo, conceitor dos diagramas que mapeiam **as relações de poder, saber e as subjetividades** que moldam a sociedade.

²⁷ Texto reproduzido em *Microfísica do Poder* (Foucault, 1979), sob o título “Sobre a geografia”.

²⁸ Deleuze, 1988[1986], p. 43-44.

Na edição em língua portuguesa de *Mil Platôs* (Deleuze & Guattari, 1995), o capítulo intitulado “Introdução ao rizoma²⁹” apresenta a reflexão sobre cartografia como constitutiva de uma das faces do rizoma, que, à diferença da imagem da árvore, não acompanha a lógica do decalque e da reprodução em hierarquias. A cartografia se vale do mapa que, diferentemente do decalque, apresenta características como as que seguem³⁰: (i) está voltado para uma experimentação ancorada no real; (ii) contribui para a conexão de diferentes campos e, por isso, é aberto, desmontável, reversível; (iii) possui múltiplas entradas e múltiplas saídas, acolhendo diferentes jogos de performance; (iv) é processo sempre em construção, suscetível de se alterar constantemente.

Uma excelente apresentação do conceito de cartografia localiza-se em Antonioli (2010): Escolher “cartografar” um território significa, assim, renunciar a explicar a diversidade das variações “superficiais” por um eixo genético único, uma estrutura profunda exclusiva ou um princípio transcendente, para se situar no nível da superfície folhada [isto é, constituída em camadas] da imanência. (Antonioli, 2010, p. 5)

O diferencial, portanto, oferecido pelo viés da cartografia é possibilitar uma abordagem dos funcionamentos moleculares, não se deixando imobilizar pelos núcleos de poder instituído ou por relações universais de causalidade. Desse modo, diz Antonioli que “o mapa expressa a identidade do percurso e a do percorrido” (Deleuze, 1997[1993], p. 73, *apud* Antonioli, 2010, p. 7) ou, em outras palavras, o mapa entrelaça a subjetividade daqueles que fazem o percurso com a de seu objeto – o próprio meio que é percorrido.

A cartografia é, assim, apresentada por Antonioli como um “Janus biface”, remetendo simultaneamente a um duplo modo de atualização: por um lado, diz respeito a uma dimensão extensiva dos trajetos, que costumamos designar por “real”; por outro, remete a uma dimensão intensiva (ou de densidade), relativa à “constelação afetiva” constituída no decorrer dos trajetos. Tal dimensão intensiva tem uma profunda familiaridade com os devires:

O real e o imaginário (...) estão sempre se intercambiando: um devir não é apenas imaginário, assim como uma viagem não é apenas real. Intensidades imaginárias e afetivas podem transformar em viagem qualquer trajeto ou mesmo a imobilidade, podem cobrir o rosto de uma pessoa amada de personagens desconhecidos ou fazer sonhar, a partir da contemplação imóvel dos mapas, da mesma forma que é o trajeto (mesmo imóvel) que transforma o imaginário em devir ... (Antonioli, 2010, p.10-11)

A cartografia, seus agenciamentos e suas pistas no campo da análise do discurso

Do ponto de vista do trabalho que desenvolvemos com textos, sempre com base numa certa modalidade de análise do discurso (que denominamos análise cartográfica do discurso), importantes consequências decorrem do perfil acima delineado por Dosse, Antonioli e, sem dúvida, Deleuze e Guattari. Começaríamos por sinalizar o avanço que se obtém no quadro teórico-metodológico de análise da materialidade linguística quando se assume a execução de um trabalho que se desenvolve por platôs. Um platô não está hierarquicamente acima ou abaixo de qualquer outro e, além disso, como zona plana de horizontes indefinidos, sem limites, território de intensidades, é um conceito que não pressupõe nem começo, nem fim. Tal condição dos platôs apresenta uma profunda sintonia com o que se espera do trabalho com um corpus, cuja produção, a cargo do pesquisador, não pode apresentar um começo nem um final absolutos, devendo-se iniciar sempre, segundo Deleuze e Guattari, “pelo meio”, pois o que está continuamente em pauta é um espaço intermediário: nunca buscar uma origem, nem antecipar qualquer dimensão teleológica.

²⁹ O conceito de rizoma foi introduzido por Deleuze e Guattari em *Kafka – por uma literatura menor*, de 1975.

³⁰ *Mil Platôs*, vol. 1, p. 22.

A análise do discurso vai tirar partido de tal ambiência em que não há um único caminho a seguir e onde não há identidades rígidas, pois o que conta são os agenciamentos. Introduzido em *Kafka*, de Deleuze e Guattari (1976), trata-se de um conceito que “irriga com efeito cada platô e, por sua capacidade de conectar os elementos mais diversos, ele inaugura uma lógica geral que Guattari tem frequentemente qualificado de ‘diagramática’ nos últimos anos.” (Dosse, 2016).

Concebido como conceito antipodal – mais uma metáfora geográfica – da noção de essência, o agenciamento consiste no inter-relacionamento de múltiplas formas de conexão, incluindo-se as conexões entre humanos e/ou não humanos. Um exemplo trabalhado pelos autores é o caso da vespa-orquídea (**relação ecológica de polinização**), ou do homem-cavalo-estribo (simbiose possibilitada pelo novo encontro de três elementos heterogêneos).

Como se percebe, os agenciamentos distanciam-se dos binarismos clássicos, como é o caso do par indivíduo / sociedade, e desempenham um papel não negligenciável nos processos de produção de subjetividade. Tendo em vista tratar-se de processos que se atualizam entre corpos e entre enunciados, os agenciamentos são organizados em dois grandes eixos: agenciamentos maquínicos de corpos e agenciamentos coletivos de enunciação. Cada modalidade de agenciamento pode se manifestar como mais ou menos territorializado, mais ou menos desterritorializado, segundo seus integrantes apresentem maior ou menor senso de identidade e pertencimento, uma vez que, num agenciamento, “tudo se conecta entre séries heterogêneas sem jogo de causalidade mecânica, sem determinismo, segundo as diversas linhas de fuga do sistema macropolítico.” (Dosse, 2016).

Para concluir esta seção que trata do conceito de cartografia e seus agenciamentos, tomaremos por referência os dois volumes de *Pistas do método da cartografia*, o primeiro organizado por Passos, Kastrup e Escóssia (2010) e o segundo por Passos, Kastrup e Tedesco (2014). Destacaremos das referidas obras apenas o que desempenhou um papel de maior relevância em nossas pesquisas, do ponto de vista metodológico e conceitual. Desse modo, nossa atenção estará voltada para os seguintes tópicos: (i) conceito de método; (ii) pista da cartografia como pesquisa-intervenção; (iii) funcionamento da atenção do cartógrafo; (iv) a pesquisa como processo; (v) o coletivo de forças e as formas constituídas; (vi) a dissolução do ponto de vista do observador; (vii) o traçado de um plano comum.

Um primeiro ponto a ser esclarecido diz respeito precisamente ao que se pode compreender por “método”, termo que figura no próprio título de *Pistas do método da cartografia*. À guisa de ilustração, reproduzimos uma definição clássica de “método”: “conjunto de etapas e processos a serem vencidos, ordenadamente, na investigação dos fatos ou na procura da verdade” (Lakatos & Marconi, 2002). São os próprios organizadores do primeiro volume de *Pistas*, que também se responsabilizam por sua apresentação, que propõem uma nova conceituação. Com efeito, às p. 10 e 11, é informado o sentido tradicional de metodologia: “*metá-bódos*, isto é, caminho (*bódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida”, ou ainda, o caminho que conduzirá a um determinado fim. Em subversão do instituído, passa-se ao entendimento de “método” pretendido pela perspectiva cartográfica: em lugar do *metá-bódos*, propõe-se um *bódos-metá*, ou seja, inauguração de caminho(s) para além do que inicialmente era previsto.

Essa ressignificação de “método” é ratificada por Prado Filho e Teti (2013, p. 46), quando determinam que “não se trata aqui [em *Pistas do método da cartografia*] de metodologia como conjunto de regras e procedimentos preestabelecidos, mas como estratégia flexível de análise crítica”. É nesse sentido que também compreendemos o “método” apresentado nessas pistas: a produção de uma atitude em pesquisa apontando para indícios que asseguram uma multiplicidade de trajetos.

Passemos a uma breve apresentação das pistas acima referidas, a começar pela cartografia de uma pesquisa-intervenção. Segundo os autores, a produção de conhecimento implica necessariamente transformações (tanto da realidade quanto do pesquisador). Em outras palavras, é preciso transformar(-se) para conhecer. Eis o que faz de todo gesto de conhecimento um movimento de alteridade – alteridade de quem conhece e do que é conhecido.

A pista indicativa do funcionamento da atenção do cartógrafo é basicamente uma pista de formação do pesquisador. Assim sendo, é a prova de que não há procedimentos que garantam o sucesso de uma pesquisa, se o pesquisador não se abre para as quatro variedades de funcionamento da atenção: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. Pelo rastreio, o cartógrafo procede a uma varredura do campo, onde poderá perceber algo que ali se destaca da ordem do heterogêneo (o toque). Se for o caso, a percepção (visual ou outra) ali realiza uma parada (pouso) e, com base no chamado reconhecimento atento, saberá como se servir daquilo que capturou sua atenção. Esse mundo captado pela atenção cartográfica é um mundo que já existia como virtualidade: estar atento a algo, mas nem por isso fechado a quaisquer outros sinais que possam significar um outro foco de atenção.

Uma outra pista assenta-se na premissa segundo a qual cartografar é acompanhar processos, e não representar objetos. Falamos aqui de processos sem começo ou fim necessários, descrevendo trajetos cujo acesso se dá por qualquer uma das entradas do rizoma. A principal diferença reside no fato de que a representação implica regularmente uma desconexão do objeto em relação ao mundo no qual ele foi identificado, ao passo que a atenção centrada em processos garante a manutenção das articulações históricas que circunscrevem o objeto.

O embate entre forças diversas e entre estas e as formas – sempre provisórias – que vão se constituindo é outro tema central da abordagem cartográfica. Um plano coletivo de forças é o que pode dar conta da gênese de toda e qualquer forma empírica constitutiva da realidade, isto é, dos objetos que povoam o mundo e dos efeitos de subjetivação.

A dissolução do ponto de vista do observador é mais uma pista que fundamenta o trabalho de cartografia. Refere-se, de modo geral, à valorização da experiência como base de toda vivência: cabe ao cartógrafo resguardar o lugar ocupado pela experiência, de modo a evitar que seu apagamento gere a naturalização do que se passa ao redor. A realidade só aparece como dada e, portanto, como algo inevitável, quando é apreendida como resultante de um ponto de vista que forçou a inversão da base, isto é, que desconsidera a experiência geradora de diferentes modos de vivência da realidade que, em decorrência, passa a ser vivida como natural – e não mais como acontecimento.

Finalmente, o traçado de um plano comum entre pesquisadores e pesquisados é indispensável para que um movimento de pesquisa seja efetuado. A proposta não significa, por óbvio, um nivelamento das singularidades de pesquisadores e pesquisados, mas, pelo contrário, uma dimensão na qual as heterogeneidades são preservadas. A construção de um mundo comum, gesto político, leva em consideração que o ato de conhecer é criador da realidade e, para tal, hão de se considerar as implicações de cada um no rizoma: o comum é aquilo que partilhamos e que coproduzimos, incluindo-se aí a própria posição de pesquisador e pesquisado.

À guisa de conclusão

O lugar ocupado pela inovação no neoliberalismo é bastante complexo: se, por um lado, a priorização de um livre mercado presente em uma postura neoliberal é capaz de oferecer um ambiente promotor de um movimento de busca por inovações (majoritariamente tecnológicas), por outro lado, conduz ao que se denomina "fetichização" da inovação, o que significa que valoriza a inovação apenas naquilo que ela apresenta como "novidade", mera via de facilitação das privatizações. É neste sentido

que optamos pela terceira via apontada por Oliveira, que abre espaço para um conceito de inovação (social) desvinculado do imperativo de lucro a ser obtido. Para a construção dessa terceira via, o conceito de cartografia tem certamente muito a contribuir.

O recurso ao dispositivo da cartografia e, em especial, à centralidade conferida ao desenvolvimento de processos, deslocando-se a ênfase dos produtos, configura-se como alteração necessária para que a ideia de inovação – uma outra ideia de inovação – tenha alguma chance de aplicação no espaço das ciências humanas e sociais.

Referências

- ANTONIOLI, M. Singularités cartographiques. **Revue Trahir**, Première année, 5-12, 2010.
- BRASIL. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm. Acesso em: 1 dez. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 5.563, de 11 de outubro de 2005.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5563.htm. Acesso em: 20 nov. 2025.
- BRASIL. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm. Acesso em: 20 nov. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm. Acesso em: 20 nov. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 9.283, de 7 de fevereiro de 2018.** Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 nov. 2025.
- BRASIL. TCU. Relatório de auditoria, 2019.**
- BRASIL. Decreto nº 10.534, de 28 de outubro de 2020.** Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 4 dez. 2025.
- DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução de Cláudia Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988[1986].
- DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: ed. 34, 1997[1993].
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka – por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977[1975].
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo: Ed. 34, 1995[1980].
- DOSSE, F. Vers une géophilosophie - Les apports de Foucault et de Deleuze-Guattari pour penser avec l'espace. **Revue Géographie et Cultures** - Penser l'espace – 2016, p. 15-28. Disponível em: <https://journals.openedition.org/gc/4641>. Acesso em: 10 nov. 2025.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: www.ueg.br/noticia/5724_o_metodo_cientifico. Acesso em: 22 nov. 2025.
- OLIVEIRA, M.B. Em busca de uma alternativa ao inovacionismo. **Outras palavras**. Maio 2021.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Proposta de Prática Normalizada para Inquéritos de Investigação e Desenvolvimento Experimental" (Manual de Frascati)**. Ed. FI Group, 2015[1963].
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Manual de Oslo**: diretrizes para a coleta e interpretação de dados sobre inovação. Disponível em: http://www.finep.gov.br/images/a-finep/biblioteca/manual_de_oslo.pdf. Acesso em: 29 nov. 2025.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia – pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia – a experiência da pesquisa e o plano comun**. Vol. 2 Porto Alegre: Sulina, 2014.

PRADO FILHO, K.; TETI, M.M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, n.38, p. 45-59, jan./jun. Santa Cruz do Sul, RS, 2013.

SCHUMPETER, J. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1942. Disponível em: https://lburlamaqui.com.br/wp-content/uploads/2021/02/14_Schumpeter-Capitalismo-socialismo-e-democracia-.pdf. Acesso em: 28 nov. 2025.

SMITH, A. **Uma Investigação sobre a Natureza e a Causa da Riqueza das Nações**. São Paulo: Nova Cultural, 1996[1776].

Enviado em 31/12/2025

Avaliado em 15/02/2026

AS DISCURSIVIDADES NA INSTÂNCIA DA SALA DE AULA VIRTUAL DURANTE A PANDEMIA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Rejane de Freitas Torres Santos³¹

Resumo

O acontecimento histórico de natureza pandêmica, a COVID-19, impactou o cenário mundial no qual o sistema de ensino foi grandemente afetado. A adoção do ensino remoto constituiu-se uma medida para atender as especificidades do ensino, considerando a viabilidade no momento. Logo, as condições do ensino, bem como as inquietações deste, contribuem para problematizar as relações discursivas na aprendizagem pelo viés da (re)significação da aula pelos sujeitos, o que pode abrir para deslizamentos de sentidos. Ocorre que a análise da discursivização na sala virtual, instância enunciativa, possibilita observar a relação discursiva que acontece em certas condições, ao lançar luzes sobre o funcionamento da prática discursiva remota, que pouco se assemelha com a presencial. Assim, observamos como os sujeitos significam, pela discursivização, sua posição nas aulas remotas, focalizando o docente no fazer pedagógico, ato que sofre coerções de tempo/espaço onde ocorre, aventando a discussão acerca de uma (re)identificação do sujeito nas novas condições de trabalho. Para tanto, mobilizamos a teoria da Análise de Discurso (AD), que toma o texto e as condições de produção para analisar as materialidades, na qual edificamos os procedimentos analíticos ancorados nos pressupostos teóricos da perspectiva pecheutiana. Para tanto, construímos nosso dispositivo de análise alicerçado no referencial teórico-metodológico, selecionando o arquivo de aulas ministradas no período e definindo o *corpus*, pelo recorte de sequências discursivas de cenas enunciativas. Assim, esperamos que a pesquisa contribua para o conhecimento e discussão sobre a discursivização na instância sala de aula no fazer discursivo docente em ambiente escolar, seja ele presencial, seja ele remoto, para estudos sobre discurso.

Palavras-Chave: Formulações Discursivas; Ensino Remoto; Análise de Discurso.

Abstract

The historical event of a pandemic nature, COVID-19, impacted the global scenario in which the education system was greatly affected. The adoption of remote teaching emerged as a measure to address the specificities of education, considering its feasibility at the time. Thus, the conditions of teaching, as well as the concerns arising from it, contribute to problematizing discursive relations in learning through the lens of the (re)signification of the class by subjects, which can lead to meaning shifts. The analysis of discursivization in the virtual classroom—an enunciative instance—makes it possible to observe the discursive relations that occur under certain conditions, shedding light on the functioning of remote discursive practice, which bears little resemblance to the face-to-face modality. In this way, we observe how subjects signify, through discursivization, their position in remote classes, focusing on the teacher in the pedagogical act—an act that undergoes constraints of time and space—thus raising the discussion on a (re)identification of the subject under new working conditions. To this end, we draw on Discourse Analysis (DA), which takes the text and the conditions of production as the basis for analyzing materialities, building our analytical procedures upon the theoretical assumptions of the Pêcheutian perspective. Accordingly, we developed our analytical device grounded in the theoretical-methodological framework, selecting an archive of classes taught during the period and defining the corpus through the selection of discursive sequences from enunciative scenes. We expect this research to contribute to knowledge and discussion on discursivization in the classroom instance within the teacher's discursive practice in the school environment—whether in-person or remote—within the scope of discourse studies.

Keywords: Discursive Formulations; Remote Teaching; Discourse Analysis.

³¹ Doutoranda do Programa de Linguística e Literatura (PPGLLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT); Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) Campus Buriticupu/MA.

Introdução

Pensar o ensino, em especial o de Língua Portuguesa, no país durante o estado pandêmico é, antes de mais nada, pensar na circulação de sentidos na esfera educacional na era digital. Pois, o ambiente de ensino, evidenciado nas relações experienciadas na instância da sala de aula remota, ou em diferentes condições e aparatos, conforme verificamos em alguns estudos (Leite, 2015; Freitas, 1999), constitui-se como um importante espaço de interesse investigativo em que as formações discursivas pedagógico-educacionais são, essencialmente, heterogêneas. Ocorre que as práticas discursivas realizadas em ambiente presencial não são as mesmas práticas discursivas realizadas no ambiente virtual, mesmo que, em alguma medida, elas se assemelhem.

De maneira que as condições de produção do ensino, tanto em sentido restrito quanto em sentido amplo (Orlandi, 2016), afetam o sujeito enunciativo que está em constante movimento de tomada de posição (Pêcheux, 2006; Orlandi, 2015). Logo, o sujeito em ambiente virtual é afetado em suas relações enunciativas, na construção dos sentidos e na própria significação dos discursos em circulação. Por essa razão, nos interessa observar como as formações enunciativas, próprias da relação discursiva que ocorre no gênero aula remota síncrona, implicam para a existência de comportamentos discursivos distintos, dada as especificidades do espaço de interação.

Assim, observamos a discursivização do sujeito na posição sujeito-docente nas aulas remotas durante a pandemia, em turmas do ensino médio do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), focalizando-o no fazer pedagógico, posição que convoca, pela formação discursiva, o lugar imaginário didático e pedagógico, e que lança luz sobre a significação e a identificação que o sujeito realiza ao se subjetivar nas novas condições de trabalho. Para tanto, mobilizamos a teoria da Análise de Discurso (AD), que toma o texto e as condições de produção para analisar as materialidades no funcionamento da linguagem. Por meio da qual, edificamos os procedimentos teóricos e analíticos ancorados nos pressupostos teóricos da AD na perspectiva pecheutiana e orlandiana (Pêcheux, 2006; Orlandi, 2015).

Tendo isso em mira, este estudo encontra-se organizado, além da introdução e das considerações finais, em três tópicos que versam sobre a sala de aula remota enquanto instância discursiva que figura um lugar de interação, em seguida uma breve incursão teórica na linha de análise de discurso pecheutiana e orlandiana, e, por fim, realizamos um movimento de análise da discursividade, pelo recorte de sequências discursivas, do sujeito-docente em espaço virtual que serão apresentadas em cenas enunciativas.

A Sala de Aula Remota: Instância socioideológica e discursiva virtual

Neste estudo, assumimos a posição, pelo viés da Análise de Discurso (AD), que a sala de aula pode ser vista como lugar discursivo sócio-historicamente determinado, no qual a ideologia se manifesta por meio da linguagem. Ressalvadas as condições de produção do discurso, a sala de aula remota se inscreve nessa mesma perspectiva, podendo ser compreendida como uma instância discursiva marcada pelas condições sociais e discursivas na qual se efetiva e onde os sentidos que se evidenciam em função da interação entre os sujeitos – professores e alunos – no desenvolvimento das práticas pedagógicas (Leite, 2015).

Nessa medida, é preciso entender, alicerçados em Libâneo (1994), que a aula é um ato pedagógico que se baseia na assimilação consciente e ativa dos conteúdos pelos alunos e que também pode ser entendida como um conjunto de meios e condições que o professor utiliza para estimular e dirigir o processo de ensino. Além disso, a aula é, por assim dizer, o lugar onde ela acontece (Robson & Inforsato, 2011). Robson & Inforsato (2011, p. 80), expandem a definição de aula para além das fronteiras do espaço físico, asseverando que:

Na educação atual, salvas pequenas exceções, as aulas acontecem nas salas de aula, espaços limitados e limitadores, herméticos, fechados em um cômodo que foi construído ou adaptado para este fim. Primeiro engano! Se levarmos em conta

que sala de aula pode ser chamada de espaço de aprendizagem, precisamos repensar sua estrutura física também. A sala de aula como espaço de aprendizagem será todo o espaço físico onde ocorre a aprendizagem .

Nessa direção, a configuração universal da sala de aula, enquanto espaço social de aprendizagem, reconhecido pela formação imaginária coletiva, já vem, há algum tempo, sofrendo atualizações históricas e discursivas. Trata-se da ressignificação da colocação espacial, do lugar físico/presencial, para a configuração do lugar de encontro e de interação, em que ainda prevalece “o processo de ensino que possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula” pelo professor (Libâneo, 1994, p. 45), porém, agora em diferentes suporte, a saber: no ambiente remoto e na educação à distância, modalidades de educação realizadas via internet.

Grosso modo, vale salientar que a aula nas novas condições precisa ser considerada, tanto a não presença física quanto a interação pela web, como pontos centrais que alinham-se às transformações tecnológicas que redefinem a educação, objetivando superar as barreiras impostas pelo tempo e pelo espaço geográfico, abrindo novas possibilidades para o ensino e para a aprendizagem (Rosa e Melo, 2018). A despeito das práticas da Educação à Distância (EaD), que começou a ser pensada bem antes do advento da internet e que contam com um modelo de ensino que dispõe de materiais didáticos que são utilizados nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's), devidamente regulamentados pelo Ministério da Educação (MEC), o ensino em ambiente remoto resulta da articulação do ensino com novos modos de educação que surgiu como um experimento para atender uma demanda específica, e urgente.

Sendo assim, buscamos entender a sala de aula, na condição de espaço de interação e discussão, como embate do poder político, pela atuação de forças que operam formações ideológicas distintas, inter cruzadas por formações discursivas diversas, constituindo um ambiente de ampla heterogeneidade discursiva. Dentre essas discursividades, destacam-se as diretrizes pedagógicas, as normas institucionais, as políticas educacionais e os dispositivos tecnológicos que, juntos, mobilizam sentidos específicos, constitutivos desse contexto histórico e ideológico. Dessa forma, levando em consideração que todo sujeito é atravessado pela ideologia, podemos dizer que tanto o professor quanto o aluno produzem e interpretam discursos a partir de posições de sujeito historicamente estabelecidas, que também são formadas e limitadas por seu lugar no sistema educacional, que os permitem significar a instância da sala de aula.

Por conseguinte, na sala de aula, de forma geral, as relações de poder e os mecanismos de controle estão presentes de maneira visível e invisível. Contudo, na sala de aula remota, tem-se que a interface tecnológica, que possibilita a interação entre os sujeitos enunciadore de esse ambiente, impõe também uma série de regras discursivas que determinam quem pode falar, como se deve falar e de que forma o conhecimento será avaliado pelo professor. O próprio formato das plataformas digitais pode ser visto como um dispositivo ideológico, que reflete e (re)funcionaliza práticas educativas historicamente ligadas ao ensino presencial, mas agora adaptadas e ampliadas pelo ambiente virtual.

O que queremos dizer com isso é que a mediação tecnológica, de certo modo, altera profundamente as condições de produção e circulação do discurso pedagógico. Se, no ensino presencial, a presença física do indivíduo – professor e aluno – é tida como fundamental para estabelecer uma dinâmica comunicativa imediata na constituição dos sujeitos, impingindo a ilusão necessária de controle do dizer, a sala de aula remota impõe novos regimes de visibilidade do indivíduo e para sua dimensão como sujeito, que ressignificam as práticas de ensino-aprendizagem. Por exemplo, a relação entre o discurso verbal e o não-verbal é significativamente transformada: câmeras, microfones, *chats*, emoticons, dentre outros, criam novas formas de interação e novas limitações, tanto na produção quanto na interpretação dos enunciados.

Análise de Discurso: circunscrição teórico-metodológica

As discursividades na instância da sala de aula remota é nosso objeto de análise. Conforme mostramos na seção anterior, que trata desse espaço enquanto lugar de ressignificação das práticas de ensino-aprendizagem, circunscrevemos o trabalho nos postulados da Análise de Discurso (AD). Na justa medida que nos interessamos pelas relações discursivas no ambiente remoto, em um momento atípico do ensino nacional, porque reconhecemos, à luz dos postulados de Pêcheux ([1985] 2014), ampliados por Orlandi (2015, 2021), que a prática discursiva presencial não é a mesma que a virtual. Com eles, concordamos ser impossível acessar o sentido real de um discurso, pois o sentido, na inscrição da AD, é sempre considerado como efeito, o qual leva em consideração as confluências que constituem o sujeito, afetando-o em sua discursividade, determinado pelas condições de produção do dizer. De maneira que o que podemos observar é “como” um discurso funciona, em dadas condições (Orlandi, 2015; Pêcheux, 2014).

Nessa direção, recorremos à Análise de Discurso (AD), teoria desenvolvida inicialmente por Pêcheux, e adensada por sua principal e mais importante comentadora no Brasil, Eni Orlandi, especialmente pelo trato dado pelos estudiosos ao assumirem o aspecto da “heterogeneidade irreduzível”, nos termos de Pêcheux ([1980] 2016), que constitui o sujeito. Assim, nesta seção, o nosso foco recai sobre os fundamentos teóricos e metodológicos circunscritos à perspectiva discursiva a que nos filiamos, para a constituição do *corpus* e sobre o procedimento teórico-analítico que sustentam o método e o alcance da análise. Para tanto, fitamos nosso gesto de análise no arquivo constituído por uma aula ministrada durante a pandemia, a qual ocorreu em 13 de abril de 2021, em uma turma do ensino médio, do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), campus Buriticupu. Destacamos, ainda, que a referida aula foi ministrada na segunda onda da Covid-19 no Brasil.

Ocorre que o período de realização da aula se deu em um momento que se iniciou, de acordo com alguns especialistas, um aumento assustador do número de casos no país. Logo, seria possível colocar em relevo que a aula selecionada, que constitui nosso material de análise, ocorreu em condições sócio-históricas referentes a um período em que as condições de produção do ensino nacional toca em questões sensíveis, tanto em relação às preocupações e angústias dos docentes e dos discentes, enquanto sujeitos históricos que testemunharam e compartilharam experiências que se aproximam em alguma medida, quanto em relação às questões de ordens de natureza de saúde pública.

É válido ressaltar que, por mais relevantes que sejam essas questões, estamos interessados nas discursividades do sujeito em posição docente, que se marca no/pelo discurso. Assim, no que tange a incursão teórica, faz-se necessário uma discussão acerca do arcabouço teórico-analítico que fundamenta a pesquisa. Para tanto, elencamos, aqui, alguns dispositivos que serão delineados para a realização do procedimento analítico, dentre os quais algumas noções são convocadas, tais como: a noção de Sujeito, pelo desdobramento na tomada de posição, na forma-sujeito e na prática discursiva e a noção de efeitos de sentidos e condições de produção.

Inicialmente, recorremos à noção de *sujeito*, formulada por Pêcheux ([1988] 2014), que postula que a forma-sujeito resulta de um processo de *interpelação-identificação* que produz um sujeito que ocupa posições, se marcando pela identificação da formação discursiva na qual se inscreve. Este é constituído por uma rede de memória, que emana diferentes vozes sociais que o constituem. Notadamente, o sujeito é clivado e marcado por intensa heterogeneidade, princípio fundante que precipita do inconsciente nos espaços em que o desejo se inter-relaciona, constitutivamente, com o social e manifesta-se por meio da linguagem.

Vale salientar que os modos de formulação e constituição de sentidos que fundam o sujeito imbricam-se pela materialidade, inscritos em dada formação discursiva, e que significam em certas condições. Ocorre que as formações discursivas flagram uma posição ideológica na qual entram em jogo, em batimento com o inconsciente, o social, o político e o simbólico ao mesmo tempo. Portanto,

o funcionamento do discurso se estrutura no/pelo imbricamento com a ideologia, evidenciando as relações entre formações discursivas e condições de produção em que os sujeitos se inscrevem pelas relações de forças operantes nos/pelos enunciados (Orlandi, 2023).

Por essa razão, as formações discursivas operam a memória discursiva, pelo já-dito, pelo interdiscurso, mecanismos que atuam na estabilidade do dizer, ao mesmo tempo que se abre para o desliz, para a dispersão de sentido, operando a instabilidade do dizer (Pêcheux, 1990). A esse respeito, Indursky (2009) discute a noção de Formação Discursiva (FD) pela noção da forma-sujeito e de sua fragmentação em posições-sujeito, resultante do imbricamento na evolução da noção de FD, proposta por Pêcheux e Fuchs (1990).

Por conseguinte, o discurso é sempre tomado pelo imbricamento com a ideologia, ao que Pêcheux e Fuchs (1990) denominam de “materialidade ideológica”:

Dito de outro modo, a espécie discursiva pertence 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 que determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico (Pêcheux & Fuchs, 1990, p.166-7).

Nesse aspecto, o modo como se analisa o discurso, buscando evidenciar os efeitos de sentido possíveis, se faz pela relação do sujeito enunciator com os lugares por ele ocupado, na identificação com uma ou várias formações discursivas, de “saberes regulados”, pela circunscrição de uma forma-sujeito, que apresenta certa unidade, revelando, assim, a noção de “tomada de posição” (Pêcheux & Fuchs, [1988] 1990). Assim, o funcionamento da tomada de posição resulta de um retorno do ‘Sujeito’ no sujeito, em que o “sujeito se separa daquilo de que ele ‘toma consciência’ e a propósito do que ele toma posição, é fundamentalmente homogênea à coincidência-reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com seus ‘semelhantes’ e com o ‘Sujeito’. O ‘desdobramento’ do sujeito - como ‘tomada de consciência’ de seus ‘objetos’ - é uma reduplicação da identificação...” (Pêcheux; Fuchs, 1990, p. 172, grifos dos autores).

Nessa direção, conforme postula Orlandi (2015) é importante considerar, ainda, quanto a constituição do sujeito, as condições de produção, porque,

Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória “aciona”, faz valer, as condições de produção é fundamental, (...). Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico (Orlandi, 2015, p.28-29).

É orientado por estas questões que impulsionamos as considerações realizadas no material de análise, fazendo evidenciar os sentidos pela materialidade linguística, mas voltando-nos ao que lhe é exterior, isto é, ao discursivo, pautado por um sujeito multifacetado, afetado pelas condições de produção do dizer, pelo inconsciente e pela ideologia.

Análise das discursividades em sala de aula no espaço virtual: gestos de interpretação

Como já mencionamos, a aula que utilizamos para constituição de nosso *corpus* de análise foi ministrada na segunda onda da covid-19 no Brasil, no dia 13 de abril de 2021, centrada na temática intitulada *Leitura comparada construção e desconstrução*, de uma turma de ensino médio do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), campus Buriticupu. A aula, ministrada pela plataforma *Google Meet*, teve duração de 1h39min42s, a qual contou com a participação de nove discentes, dentre os quais apenas a docente e uma aluna mantiveram as câmeras abertas durante a aula.

Destacamos aqui que a materialidade discursiva na cena enunciativa em tela, aula virtual, engloba os sujeitos em um quadro analítico que se volta para o funcionamento discursivo pelo viés dos processos discursivos-ideológicos, nos quais é possível questionar a evidência dos sentidos e do sujeito no discurso em toda a cena tanto pelos aspectos das marcas linguísticas, nos ditos, quanto pelos pontos de deriva que oferecem lugar à interpretações que evidenciam os sentidos que ficaram à deriva no processo discursivo.

A esse respeito, destacamos, inicialmente, como ponto de deriva o fato de alguns alunos participarem da aula com as câmeras dos dispositivos que os conectam à aula estarem desligados. De alguma forma, o comportamento desses alunos abre para a produção de efeitos de sentidos que fazem trabalhar a questão que motivou esse inquérito de análise, pela pergunta heurística: como os sujeitos significam a aula em ambiente virtual?

Nessa direção, convém destacarmos que a aula em tela faz parte do programa regular da disciplina ministrada pelo docente, semelhantemente, como ocorre no ambiente presencial, assim como o previsto no plano semestral. Outro ponto de destaque das condições de produção em sentido restrito reside na forma como o docente parece conduzir a programação da aula: cumprimentando os alunos, rememorando o conteúdo trabalhado nas aulas anteriores, tentando garantir que todos estejam conectados a contento para que haja o bom andamento da aula. Contudo, algumas janelas se abrem para interpretações do momento da aula que, pelo batimento entre descrição e interpretação, produzem alguns sentidos.

Primeiro, é possível apreender que a forma como os sujeitos, na posição social de aluno, significam a aula no ambiente remoto remete muito a forma com eles se subjetivam por meio do uso da câmera. Logo, a deriva de sentidos ocorre nesse ponto porque a (in)disponibilidade da imagem que é projetada pela câmera produz efeitos de sentidos da presença física, do interesse em participar, da exposição intencional do ambiente pessoal, bem como das condições de vivência familiar. Diferentemente disso, na aula presencial não é possível circular esses sentidos, o que garante a salvaguarda, de certa forma, da intimidade do aluno.

Ocorre que é possível observar que os sentidos nesse caso não ocupam o mesmo lugar simbólico da aula presencial, em que a presença-imagem não é requerida para comprovar a presença, adesão ou atenção do sujeito-discente.

Assim, ao deixar a câmera desligada durante a aula o sujeito, em posição-discente, enuncia do lugar de aluno engendrando um novo sentido, o que seria um não-sentido, *non sense*, na prática presencial, porque desloca a prática discursiva, própria da dinâmica pedagógica no ambiente remoto, pelo não-dito, discursivamente, porque está em uma posição legitimada tanto pelas discursividades (falas) proferidas, quanto pelas reações não-verbais, por meio dos *emojis*, significativamente.

Nessa linha, prosseguimos nossas incursões analíticas a partir de dois recortes distintos da referida aula, dimensionados em sequências discursiva (SD) que partem da cena enunciativa cujo foco de interesse recai sobre o conceito-análise *a priori* das discursividades no ambiente virtual, as quais consideramos (re)produzir os efeitos de sentido que a aula em ambiente virtual engendra na constituição do sujeito-professor e do sujeito-aluno no fazer pedagógico em período pandêmico, o que constitui nosso escopo de análise. Com isso, esperamos pensar o lugar simbólico, construído historicamente nas relações sociais, do docente e do discente na instância sala de aula e como esse espaço é significado, a depender das condições de produção, pelo uso da linguagem que é determinada pelas possibilidades de dizer, que por sua vez, é determinado pelas condições sócio-históricas de produção.

Na primeira sequência que trazemos para análise, que na cena enunciativa acontece pouco tempo depois da aula ser iniciada, observamos o modo como o dizer do sujeito-professor é delineado por posições pedagógicas, constitutivas desse lugar social, ao mesmo tempo em que é atravessado por discursividades próprias do ambiente virtual, vejamos a seguir:

SD1: Então, nesse período do romantismo, (2:36) nós temos lá três, três tempos, três grandes momentos do romantismo. O primeiro momento, que é mais, (2:46) mais nacionalista, voltado mais, assim, para uma questão de patriotismo, para enaltecimento da (2:53) terra, para enaltecimento do herói que foi escolhido na época, que foi o índio, então tem uma pegada (3:00) indianista, tudo isso voltado mais para um certo ufanismo. No segundo momento, ele se baseia num (3:09) sentimentalismo mais profundo ainda, então ele está mais passional, mais derretido, mais voltado (3:19) para as questões intimistas, cada vez mais individualista. E no terceiro período romântico, já no finalzinho, (3:29) quando a gente já está sentindo, assim, a proximidade do realismo, nós temos, assim, uma visão mais social, (3:36) uma visão mais, menos egocêntrica, e essa visão traz uma percepção da realidade diferente dos (3:49) momentos anteriores. E aí, em cada momento, você tem um poeta que representa aquelas características. (4:02) No primeiro momento, nós vamos ter aí, agora eu esqueci o nome do poeta, é o autor de Suspiros Poéticos e Saudades, (4:16) e o autor do nosso, de parte do nosso hino, né, um trecho da poesia dele, da Canção do Exílio, (4:25) bem, é isso, vocês lembram quem é esse autor? O autor de Canção do Exílio, deixa eu ver se eu consigo subir esse negócio, (4:39) não estou conseguindo, consegui. Representa, deixa eu dar uma pesquisada aqui, uma pescada para eu lembrar aqui quem é o autor. (00:02:36 - 00:04:52)

Do ponto de vista discursivo, a instância sala de aula apresenta efeitos da espessura do discurso dos sujeitos, nas práticas pedagógicas, pela significação que estes realizam do ambiente no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a tomada de posição dos sujeitos discursiviza a maneira como eles subjetivizam o lugar da aula, em dadas condições. Dito isso, ao fitarmos as formulações que escolhemos do momento em que a docente começa a aula apresentando uma síntese dos estudos das escolas literárias, didaticamente definidas para o ano/série em que está ministrando a aula, o sujeito articula a relação da língua com a história movendo sentidos didáticos-literários. De início, no *corpus* destacado, resguardadas ao momento em que as formulações foram produzidas, observamos esse recorte de forma linear, abre para a possibilidade de pensar a forma como a aula de literatura é significada. De sorte que houve uma manutenção da prática discursiva equivalente aos sentidos estabilizados para esse tipo de aula.

Contudo, quando observamos mais de perto a SD1, é possível perceber a presença de marcas linguísticas, dêiticos discursivos, presentes na superfície linguística que marcam a embreagem das circunstâncias do lugar (“deixa eu dar uma pesquisada *aqui*”), do tempo (“em cada *momento*”) e de pessoa (“*você* tem um poeta”, “para *eu* lembrar aqui quem é o autor”) de uma aula que poderia, tranquilamente, ocorrer nos dois ambientes, remoto e presencial. Todavia, o nosso enfoque discursivo recai sobre os elementos metaenunciativos que são (re)produzidos por intermédio de uma FD a que o sujeito está inserido e que condiciona seu modo de dizer. Ou seja, no lastro da historicidade e da ideologia que clivam o sujeito em posição-docente, no momento da aula virtual, faz funcionar uma memória discursiva concernente ao ambiente virtual pela relação transferencial de limitação do/no manuseio do aparato digital durante a aula (“deixa eu ver se eu consigo *subir esse negócio*, não estou conseguindo”).

Não obstante, o sujeito, pelas formulações, faz trabalhar sentidos que produz efeitos que colocam fronteira entre o que está manifesto em seu discurso e o que escapa à evidência. Simbolicamente, a depender da exterioridade que constitui o sujeito, ele é marcado por um modo de significar o lugar do digital como um “negócio”, *nonsense*, que evidencia uma certa estranheza do docente com as (novas) condições do trabalho pedagógico com o qual precisa lidar. Dessa forma, a discursividade apresenta uma falha pela forma como a linguagem está funcionando e promovendo uma distinção ao construir uma significação do “universo digital” como não-sentido. A esse respeito, observa-se o engendramento de um pré-construído, que funciona em outras condições de produção discursivas, fazendo evidenciar sentidos de que o aparato tecnológico trata-se de algo que é de difícil execução para o sujeito-professor e que pode, portanto, representar um possível dificultador das aulas em ambiente remoto.

De sorte que, pela via interdiscursiva, é possível dizer que entra em jogo, na enunciação docente, a formulação do sentido de rejeição do fazer pedagógico no ambiente digital, evidenciando, assim, preferir as aulas presenciais às aulas remotas. Assim, a formação social da docente deixa escapar, do ponto de vista do funcionamento da memória discursiva, pelo viés do lugar sócio-ideológico, aquilo que toca o aparato digital, tais como: apresentar em tela algo que ela precisa rememorar sobre os literatos em estudo para a turma ou, mesmo, o ato de buscar uma informação, em tempo real, diante dos alunos, como algo que é novo e que produz efeitos de sentidos outros.

Com efeito, no fragmento “deixa eu dar uma pesquisada aqui, uma pescada para eu lembrar aqui quem é o autor”, é possível perceber que o sujeito abre para sentidos de alguém que está atravessado, em certas condições, por uma subjetivação que vai na contra-mão, ou seja, na desconstrução do imaginário que se tem do sujeito em posição-docente daquele que é detentor de todo o saber colecionável. No imaginário coletivo, portanto, o sujeito-docente evoca o sentido de um sujeito que é constituído no lugar de quem tem todas as respostas e que é detentor do saber. Observa-se, portanto, um furo nesse pré-construído da imagem que se tem desse sujeito-docente, marcado por uma tomada de posição do sujeito por outro lugar discursivo que não é socialmente legitimado ao docente, visto que o lugar discursivo socialmente instituído para professor é o de sabedor de tudo.

Além disso, apesar do imaginário da figura do sujeito-docente parecer estar, logicamente, estabilizada na memória coletiva é possível perceber como esse sujeito é afetado, sob certas condições, a produzir certos sentidos e não outros. Desse modo, no atravessamento de uma formação discursiva escolar, o sujeito, em posição docente, parece não subjetivar esse lugar social, evidenciando uma formação ideológica que o conduz a produção de sentidos diferentes ao que, tradicionalmente, se espera de um professor. Notadamente, a formulação, pelo modo de individuação, destacada faz funcionar sentidos a respeito da tomada de posição do sujeito, e abre para possibilidades de se pensar a heterogeneidade do discurso docente em ambiente virtual, em uma dada formação discursiva.

Na direção de que o discurso docente-pedagógico, pelo imaginário, cumpre a função de amparar, por meio do didatismo, o fazer em sala de aula, partiremos agora, resguardadas as

especificidades do momento em que foram formuladas as discursividades, para o segundo gesto de análise na SD2. Por meio do qual pretendemos observar que efeitos de sentidos se abrem na/pela forma como a sala de aula é significada pelo sujeito. Vejamos no destaque:

SD2: Vamos aqui no material de sala, nas atividades. É esse material de literatura comparada. Sinalizem para mim oralmente se vocês estão conseguindo ouvir a música, tá bom? Vou botar só um trequinho dela, não vou colocar tudo não, porque senão pega muito tempo, tá? Beleza. Vou trazer aqui o computador mais próximo pra ver se sai. Tá, todo mundo tá conseguindo ouvir? Beleza (00:12:24).

Observamos que na SD2, no primeiro e no segundo período do texto em análise, há uma compatibilidade do fazer docente em ambiente virtual com o fazer docente das aulas presenciais. Esse efeito de permanência mantém o caráter pedagógico desse acontecimento, isto é, a aula remota, por mais que seja em ambiente virtual, ainda é uma aula com as características basilares de sua constituição. Entretanto, há algo que a distância de uma aula presencial, como se vê pelas marcas linguísticas nos trechos sublinhados, em que o sujeito é interpelado por discursividades específicas do ambiente virtual.

Nesse caso, as marcas linguísticas evidenciam como o processo discursivo do sujeito, na posição docente, abre para o efeito de sentido de um discurso já estabilizado no caráter pedagógico, quando conduz a turma didaticamente (“Vamos aqui no material de sala, nas atividades”) e quando desenvolve o conteúdo programado (“É esse material de literatura comparada”). Contudo, o sujeito projeta certa preocupação com o aparato tecnológico de conexão que representa as condições de funcionamento da aula (“Sinalizem para mim oralmente se vocês estão conseguindo ouvir a música, tá bom?”). O que provoca uma movência dos sentidos autorizados para a instância sala de aula e que engendra um embate com relação aos sentidos da aula no ambiente virtual pela insegurança da eficiência do canal.

É sabido que o uso e manuseio de tecnologias em sala de aula presencial, tais como: computadores, projetores de imagem, telas digitais, TV’s, entre outros, já fazem parte do imaginário coletivo no cotidiano de grande parte das escolas do país que fazem circular sentidos, logicamente, estabilizados sobre a instância de aprendizagem. Por isso, esses são aparatos que no âmbito escolar, geralmente, produzem sentidos compartilhados pelos sujeitos. Contudo, as condições de produção da aula remota, em sentido amplo, põem em circulação sentidos ideológicos que giram em torno da impossibilidade, da dificuldade, da (des)conexão, que é de responsabilidade do docente. Dito de outro modo, os sentidos que circulam sobre a figura do docente é de que ele é quem deve organizar a aula (“Tá, todo mundo tá conseguindo ouvir?”). Assim, as formulações destacadas aventam a possibilidade de tensão no sentido da operacionalização da aula remota. Abrindo, pois, para possibilidade de pensar a forma como o sujeito, em posição docente, produz *non sense* em relação àquilo que não tem controle no ambiente da aula virtual.

Assim, como é possível observar, o discurso do professor na instância sala de aula remota joga entre unidade e dispersão de sentidos, por um lado, estabilizando o dizer no engendramento de já-ditos, de pré-construídos, fazendo funcionar a memória sobre as condições universais da aula, marcada por determinações sócio-históricas e ideológicas. Por outro lado, as novas condições do fazer pedagógico abre para a dispersão dos sentidos, em que o sujeito, (des)identificado com certos sentidos, marca sua posição no discurso, no caso, pelo estranhamento com o lugar de professor na instância sala de aula remota.

Por fim, essa desidentificação com esse lugar social/virtual implica sua própria condição de professor no fazer pedagógico em período pandêmico, de um sujeito que parece não assumir essa posição, fazendo funcionar um desencaixe entre o papel social e a posição-sujeito-professor nesse conjuntura sócio-histórica e ideológica.

Considerações Finais

Neste estudo, focalizamos como objeto discursivo as formulações na instância da sala de aula remota durante a pandemia, pelas discursividades do sujeito em posição-docente. Tudo isso sem perder de vista o fio que evidencia o funcionamento do discurso em dadas condições de produção sócio-histórica, conforme ocorreu no acontecimento desencadeador do estado pandêmico, a COVID-19.

A contingência das condições de produção impactou a grande área da educação nacional impondo-lhe o isolamento social, como medida necessária para garantir que os serviços educacionais continuassem em funcionamento, especialmente, por meio do uso de tecnologias digitais. Grosso modo, essas mudanças impingiram remodelamentos nas práticas educativas do ensino objetivando atender, pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, a permanência da comunidade escolar, professores e alunos, apesar das condições do ensino.

É certo que um acontecimento dessa natureza constitui-se um importante objeto de estudo, haja vista seu valor de registro material-histórico para as gerações futuras. Por essa razão, neste estudo observamos como houve a manutenção de alguns sentidos já compartilhados pelos sujeitos sobre a instância sala de aula e o surgimento de outros sentidos sobre foram significados. Produzindo, portanto, sentidos distintos que circunscrevem os sentidos de uma educação remota que requer habilidade no trato com o aparato tecnológico em função da conjuntura do suporte.

Por essa razão, é possível entrever a abertura da deriva de sentidos, uma vez que o sujeito em posição-docente, pela tomada de posição discursiva e pelas marcas textuais/discursivas, toma posição quanto ao que pode e deve ser dito dentro de uma formação social/ideológica, haja vista que os sentidos que se movem, no atravessamento, sempre podem ser outros, para além do que está estabelecido ou esperado por quem enuncia.

Por fim, a análise do funcionamento discursivo do sujeito, em posição docente, pela discursivização (re)significa sua posição-sujeito nas aulas remotas, no fazer pedagógico, de modo a assumir certos sentidos pelo afetamento dos sentidos que o interpelam a movimentar/produzir novos sentidos. Em outras palavras, o sujeito atravessado por sentidos e não-sentidos sobre a aula virtual faz circular outros sentidos ao se desidentificar com esse espaço social/virtual reflete a condição do docente no processo pedagógico durante a pandemia, de um sujeito que parece não se reconhecer plenamente nesse papel. Isso gera um desajuste entre a função social e a posição de sujeito-professor dentro deste contexto sócio-histórico e ideológico.

Referências

- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento:** As formas do discurso. 7.ed. Campinas: Pontes, 2023. (Ed. comemorativa. 40 anos).
- FREITAS, Antonio Francisco de. **O diálogo em sala de aula:** análise do discurso. Curitiba: HD Livros Editora, 1999.
- LEITE, João de Deus. **Aula de língua portuguesa:** das identificações do professor à prática. Tese de doutorado. Universidade Federal de Uberlândia: 2015, 248f.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 6. reimpr. São Paulo: Cortez, 1994
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: UNICAMP, (1982) 2014.

ROSA, Aliete Gomes Carneiro; MELO, Énery Gislayne de Souza. **A identidade da aula virtual escrita na educação a distância. CIET: ENPEE**, São Carlos, maio de 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/830>> . Acesso em: 10 fev. 2024.

SANTOS, J. S. **Leitura numa perspectiva discursiva na formação docente: alguns questionamentos**. Linguagem em (Dis)curso, v. 12, p. 129-153, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/VMwxr3BMVMJy773hcYnCd5G/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 12/02/2024.

ROBSON, A. S.; INFORSATO, E. C. **Aula: o ato pedagógico em si**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 80-85, v. 9

Enviado em 31/12/2025

Avaliado em 15/02/2026

TRINTA E CINCO ANOS DE SAEB E O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DO PROPÓSITO AVALIATIVO

Zacarias Oliveira Neri³²

Marcelo Alessandro Limeira dos Anjos³³

Resumo

A educação brasileira tem, hoje, um sistema de avaliação bem definido, chamado de SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, entretanto não significa que a educação esteja em pleno desenvolvimento. O objetivo deste artigo é analisar a organização do SAEB desde sua implantação, relacionando o desenvolvimento e evolução do sistema à pertinência das mudanças no cenário educacional do país. O artigo segue uma metodologia bibliográfica e analítico-interpretativa (Severino, 2013). As discussões foram pautadas em Alcalde (2021), Franco (2001), Gomes (2019), entre outros. Como resultados, percebe-se que as práticas do sistema são intervenções artificiais e desiguais, revelando incoerências educacionais e sociais.

Palavras-chave: SAEB; Educação brasileira; Avaliação de Larga Escala.

Abstract

Brazilian education currently has a well-defined evaluation system called SAEB - Basic Education Assessment System; however, this does not mean that education is fully developed. The objective of this article is to analyze the organization of SAEB since its implementation, relating the development and evolution of the system to the relevance of changes in the country's educational landscape. The article follows a bibliographic and analytical-interpretative methodology (Severino, 2013). The discussions were based on Alcalde (2021), Franco (2001), Gomes (2019), among others. As a result, it is perceived that the system's practices are artificial and unequal interventions, revealing educational and social inconsistencies.

Keywords: SAEB; Brazilian education; Large Sale Assessment.

Introdução

A educação brasileira, ao longo de sua estruturação e consolidação como um sistema legítimo, levou muito tempo para se desenvolver e adquirir uma base que associa aplicação prática de variadas teorias científicas no viés do ensino, prova disso são os vários projetos educacionais desenvolvidos durante o século XX para mudar a realidade educacional do Brasil (Darius e Darius, 2018). Ainda é arriscado definir tal educação como “desenvolvida”, a ponto de ter um sistema apropriado que atende às demandas sociais.

Os emblemas que circundam a definição mencionada se relacionam às disparidades perceptíveis entre as diferentes regiões do país, pois o aspecto geográfico interfere no modo como a sociedade é impactada pelas mudanças em prol de melhorias significativas. Um fato que comprova tais disparidades é o nível instável de analfabetismo no Brasil, quando se observa o estado de Santa Catarina, com 2,7% de população analfabeta, em comparação com o estado da Bahia, que possui

³² Mestrando em Linguística, pela Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa Variação/diversidade linguística, oralidade e letramentos, com foco nas áreas de Linguística do Texto, Argumentação e Inteligência Artificial. Professor temporário de Língua Portuguesa pela rede estadual (SEDUC-PI). Participa dos grupos de pesquisa PROLETRAS - Projeções em pesquisas e práticas de leitura e escrita - e GETEXTO - Grupo de Estudos do Texto.

³³ Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2012) e Pós-doutorado pela Universidade Federal do Paraná (2018). Atualmente é Professor Associado (nível III), na UFPI.

12,6% de pessoas não alfabetizadas, conforme o censo de 2022 apresentado no site G1³⁴. Esses desencontros geram inquietações para o âmbito científico pelo fato de o Brasil adotar um sistema de avaliação que é aplicado em todos os estados, na tentativa de atingir todos os estudantes e avaliar, em larga escala, a qualidade da educação brasileira.

Diante disso, neste texto, toma-se o SAEB como objeto em virtude da necessidade de um aprofundamento sobre a realidade educacional brasileira, a partir de uma perspectiva histórica, a fim de conhecer o percurso dessas estratégias avaliativas no Brasil, e bibliográfica, pois as informações partem de leituras que situam a temática. É importante ressaltar que, com base na análise das informações e discussões acerca delas, o trabalho segue um viés bibliográfico e analítico-interpretativo (Severino, 2013).

Tais vieses são apresentados em razão de, inicialmente, o trabalho partir de leituras acerca do sistema, no contexto das avaliações de larga escala, na intenção de perceber o que aconteceu durante esses trinta anos, e, em seguida, com o fito de relacionar as informações apresentadas ao cenário atual, aproximando as expectativas propostas nas diretrizes do sistema de avaliação às realidades associadas ao contexto real da educação básica.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar a organização do SAEB desde sua implantação, relacionando o desenvolvimento e evolução do sistema à pertinência das mudanças no cenário educacional do país. Para que esse objetivo seja atingido, é necessário traçar objetivos específicos, que são: investigar, em referências bibliográficas, estudos já desenvolvidos sobre o SAEB, quanto à sua elaboração, estrutura e aplicação; conhecer o percurso histórico do exame, diante do que foi realizado entre 1990 e 2021; relacionar os dados encontrados ao estado real da educação brasileira, refletindo sobre o propósito avaliativo do exame na atualidade e os seus efeitos para a formação educacional dos brasileiros.

Desse modo, o artigo iniciará pelas primeiras reflexões acerca do exame, no início da década de 90, passando pelo quadro da situação presente até a apresentação de algumas reflexões sobre o contexto de aplicabilidade dele, com base no histórico disponibilizado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e nas pesquisas bibliográficas já realizadas.

Primeiras palavras

Desde 1990, a realidade educacional brasileira se tornou objeto de análise de modo mais concreto, em virtude do surgimento de um modelo de sistema dedicado à avaliação da educação do país. O sistema, assim como outros que possuem o mesmo propósito, envolveria “a aplicação de testes que são padronizados para todas as modalidades e níveis da educação, além disso, baseia-se em diretrizes que são específicas” (Silva; Carvalho, 2022).

No contexto brasileiro, foi implantado, na década de 90, o SAEB. Embora haja muitas críticas acerca desses métodos, principalmente pelo fato de o Estado, nesse contexto, ter a função de regular preceitos e políticas públicas educacionais na sociedade através do sistema (Silva; Carvalho, 2022), esse foi o caminho para acompanhar a evolução educacional, planejar metas, definir objetivos para atingir tais metas e, conseqüentemente, reformular as políticas educacionais.

³⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2024/05/17/bahia-nao-alfabetizados-censo-2022.ghtml>. Acesso em: 13 Ago. 2025.

Entretanto, em um percurso de mais de 30 anos, esse exame de larga escala passou por transformações decisivas. Tais transformações representam a evolução do sistema e, de certo modo, o acompanhamento da evolução da sociedade, na intenção de promover uma avaliação que se aproxime de modo o mais verossímil possível daquilo que realmente acontece no cenário educacional do país.

É indubitável que os números resultados da análise das provas apresentarão ênfase na questão cognitiva, visto que a prova não conseguia, inicialmente, avaliar as condições sociais envolvidas na resolução do exame (Bonamino, 2016), as quais poderiam contribuir/atrapalhar para/ o desempenho dos estudantes. Porém, essa perspectiva alia a discussão a outros vieses que extrapolam o presente propósito.

Diante das transformações do SAEB, Bonamino (2016) apresenta características marcantes nos primeiros ciclos de aplicação da prova, as quais não se associam exclusivamente a objetos de aprendizagem, mas a fatores socioeconômicos, culturais e educacionais que influenciam no desenvolvimento da aprendizagem. Essas características podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro 1: Características dos primeiros ciclos do SAEB com base em Bonamino (2016)

Primeiro ciclo (1990)	Instrumentos contextuais com foco na escola, no diretor e no professor (ensino, magistério e democratização da gestão).
Segundo ciclo (1993)	Foco no perfil e na prática de docentes e gestores (formação; experiência; situação funcional na carreira). Gestão: estrutura, atividades e funcionamento escolar; Professores: planejamentos e práticas pedagógicas, condições de trabalho e participação na escola.
Terceiro ciclo (1995)	Nova preocupação: aspectos socioeconômicos e culturais dos alunos (maior proximidade).
Ciclo de 1999	Indicadores de renda em conjunto aos instrumentos contextuais de forma estável, continuando nos anos seguintes.

Fonte: elaboração própria

É importante, nesse sentido, compreender as novidades que passaram a influenciar a análise dos exames, porque a prova do SAEB não pode ser observada de modo isolado, sem atrelá-la à devida funcionalidade em que ela é estabelecida e situada. Pestana (2016, p. 71) afirma que o desenvolvimento do SAEB “envolve o cenário das políticas educacionais, as fontes para seu financiamento e as ações na área de avaliação desde o final dos anos 1980”. Desse modo, a trajetória do exame promovido pelo sistema sempre associará avaliação e política educacional, o que representa a perspectiva “polêmica” em desenvolver pesquisas com foco em exames de larga escala.

O SAEB tem se consolidado na contemporaneidade como importante fonte de investigação, pois, “por meio do emprego de suas proficiências como referencial para o estudo de outras variáveis que podem influir no trabalho escolar, entre outros usos” (Freitas; Siqueira; Alavarse, 2016, p. 153), é possível perceber aspectos educacionais, teóricos e sociais em diferentes âmbitos, desde a forma em que o conhecimento é desenvolvido, pela perspectiva do ensino, até a realidade em que os estudantes brasileiros se encontram, diante dos contextos socioeconômicos distintos encontrados.

Em um recorte de dez anos, Freitas, Siqueira e Alavarse (2016) encontraram 134 trabalhos que privilegiam aspectos do SAEB, desenvolvidos de 2005 a 2015, envolvendo estimação de proficiência, perspectivas político-educacionais, psicométricas e socioeconômicas. Essa quantidade de trabalhos representa a preocupação dos pesquisadores do Brasil com tudo aquilo que circunda o exame em diferentes esferas, tendo em vista que o país tem ampla extensão territorial, o que facilita a forte recorrência de um ensino desigual e desestruturado em muitos lugares.

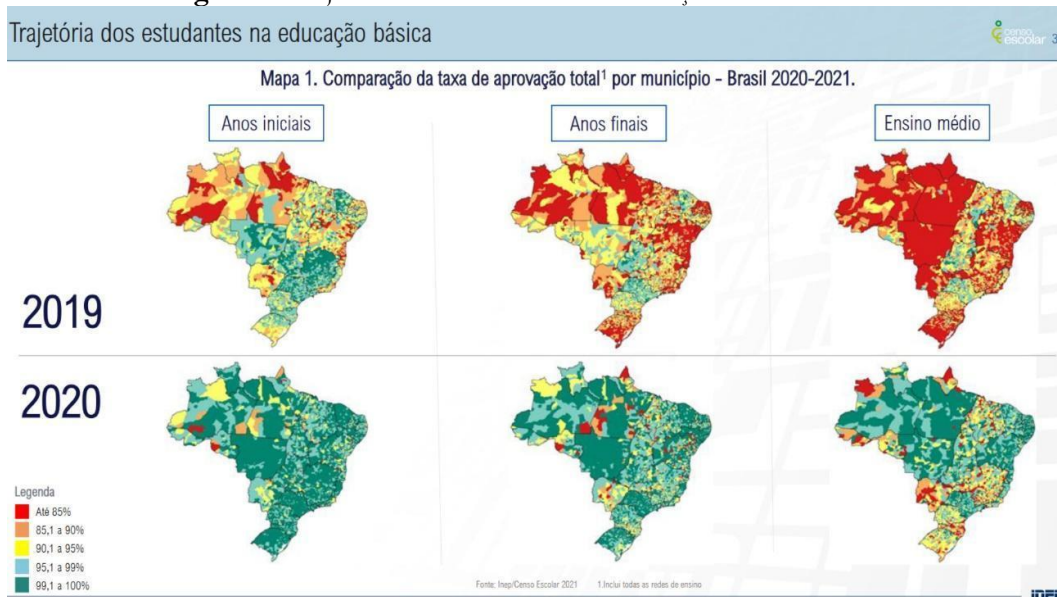
O olhar desigual apontado refletirá no enfoque maior deste artigo, por estar ligado ao ensino, sob um olhar metodológico e didático, quanto ao trabalho com itens de avaliação. Essa ramificação científica, que representa uma lacuna, se relaciona às variadas possibilidades de pesquisa que o mesmo objeto apresentado pode proporcionar – a prova do SAEB.

Se o sistema de avaliação foi criado para amenizar problemas educacionais, certamente uma realidade comum que poderia acontecer (e aconteceu) seria a recorrência de desafios na constituição e organização do próprio sistema, por isso tantas interferências ao longo dos anos no funcionamento do exame. Tais transições são pauta de diferentes estudos do campo da educação. Franco (2001) apresenta questionamentos pertinentes que revelam a burocracia e os impasses enfrentados pelo SAEB no início de sua realização, quanto aos objetivos, aos fatores escolares emblemáticos, à aprendizagem dos alunos, à relevância do exame para professores e gestores e à viabilidade de aplicação.

Algumas sugestões de Franco (2001) na época incluíam, principalmente, a manutenção e aprimoramento do esclarecimento dos dados do SAEB, o cuidado com os aspectos técnicos do sistema de avaliação, a incorporação de medidas pertinentes para professores e gestores e uma maior interação com estados e municípios diante do funcionamento do exame, rompendo barreiras impostas por questões geográficas, que podiam ser desfeitas.

Nesse contexto, embora as sugestões do autor tenham sido dadas há mais de duas décadas, pode-se perceber ainda aplicações distantes do contexto brasileiro atual, principalmente na perspectiva desigual do ensino e na interação entre estados e municípios, já que os dados do SAEB são muito diferentes entre as regiões do país. Os últimos dados do SAEB, no aspecto “taxa de aprovação”, organizados em formato de gráfico e disponibilizados pelo INEP, comprovam essa constatação:

Figura 2: Trajetória dos estudantes na educação básica



Fonte: INEP (2021)

Há uma mudança positiva entre os dois anos, mas as regiões não apresentam recorrências semelhantes entre as porcentagens de aprovação, principalmente quando se pensa na regularidade do caso entre estados, por exemplo. Além disso, o ano de 2020 não teve uma avaliação produtiva no que diz respeito à realidade dos dados, pois muitos alunos foram aprovados sem a devida capacidade³⁵, em virtude da pandemia de COVID-19 e o contexto de ensino remoto em caráter nacional.

Desse modo, promover o desenvolvimento da educação de um país é uma tarefa árdua, e avaliar o processo é ainda mais problemático, pelos diferentes fatores e contextos envolvidos. À medida que o exame foi sendo aplicado, mudanças aconteceram. O próprio INEP apresenta esse cenário de transformações por meio do site oficial (principal meio de comunicação): “o SAEB passou por uma série de aprimoramentos teórico-metodológicos ao longo das edições. [...] É possível verificar esse avanço com a implementação de diversas novidades, em especial as voltadas à implementação da BNCC” (Brasil, 2023).

Portanto, é importante observar o percurso de amadurecimento do sistema de avaliação, não só pelos próprios documentos oficiais, mas também pelas motivações que propiciaram o surgimento de tal sistema, o que envolve leis, políticas públicas, diretrizes, parâmetros e outras orientações curriculares.

Um panorama legal

No contexto dos documentos norteadores com foco na evolução educacional brasileira, pode-se afirmar que muito já foi feito para promover alterações na educação, quando se pensa na Constituição Federal de 1988 até o contexto atual. No entanto, uma questão que gera inquietações é se essa constante reformulação no ensino consolidou mais períodos de transição do que, de fato, evoluções educacionais, em uma perspectiva produtiva. Esse questionamento é colocado em pauta pelos próprios marcos no histórico do SAEB³⁶, que registram a constância de tais mudanças.

Criar um sistema de avaliação nacional foi uma estratégia interventiva, frente ao problema encontrado no Brasil. De acordo com Castro (2016, p. 86):

A medida de maior repercussão na organização do sistema educacional foi a alteração do pacto federativo, ao conceder autonomia aos municípios para organizarem seus próprios sistemas de ensino. Criaram-se, no Brasil, mais de 5 mil sistemas educacionais, tornando mais complexa a coordenação de uma política nacional de educação básica.

Nesse sentido, a recorrência de tantos sistemas antes da criação do SAEB representava a constante transição educacional do país. O processo de mudança é necessário pela própria busca de se alcançar um objetivo, entretanto, reiniciar tantos processos sem atingir um resultado produtivo suficiente para se fazer uma análise concreta do âmbito educacional pode gerar um certo desgaste na qualidade educativa. Esses primeiros pontos são apresentados para que o panorama legislativo brasileiro, no que diz respeito à educação e, mais especificamente, ao SAEB, seja situado ao leitor, devido à especificidade da realidade vivida no Brasil.

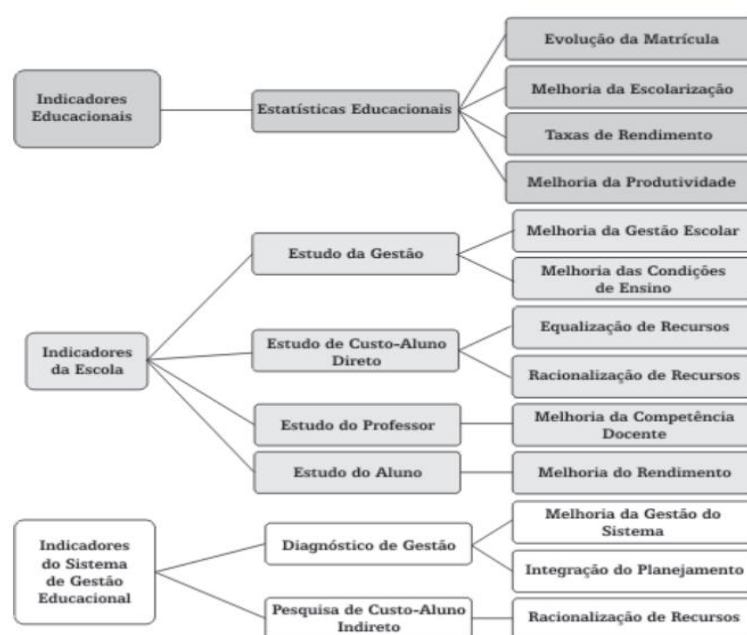
³⁵ Informação comprovada pelo MEC e divulgada nos canais oficiais de notícias. Fonte: UOL Educação. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/09/16/dados-inflados-ideb-2021.htm>. Acesso em: 13 ago. 2025.

³⁶ Esse histórico será apresentado ainda nesta seção, de forma ilustrativa, para melhor compreensão do processo de criação e desenvolvimento do exame.

Pestana (2016) introduz o surgimento do SAEB, antes SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Pública, relacionando-o ao processo de redemocratização do Brasil, com o surgimento da Constituição Federal de 1988 e o contexto de reformas políticas, sociais e econômicas. Diante de reformas urgentes e necessárias, o exame foi criado para adquirir informações das diferentes realidades educacionais, pois “somente com base em um sistema de dados abrangente e robusto seria possível conhecer amplamente essas realidades e melhorar a capacidade de proposição e execução de políticas educacionais e de auditoria social” (Pestana, 2016, p. 74).

Nessa perspectiva, para que fosse possível realizar uma avaliação tão abrangente em âmbito nacional, a organização do exame precisaria partir desde os indicadores educacionais até o sistema de gestão educacional em si. Conforme dados do INEP (1992) *in* Pestana (2016), tem-se esta cadeia apresentada, seguindo indicadores, fontes de informação e aspectos envolvidos no processo:

Figura 3: Indicadores, fontes de informação e aspectos estudados



Fonte: INEP (1992) *in* Pestana (2016)

Com essa organização, pôde-se esquematizar um caminho analítico, ainda que pouco conhecido, pela pouca experiência do país nessa área de exames de larga escala. O importante é perceber que, à medida que a democracia brasileira foi se estabilizando e se estabelecendo de fato, o governo pôs-se a investir no funcionamento do sistema e também na criação de outras diretrizes educacionais e leis, como a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), que tornou o exame uma atribuição da União, os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, a nova LDB, segundo Castro (2016, p. 87), “teve uma influência decisiva ao exigir avaliações periódicas de todos os níveis do sistema, que passou a constituir uma responsabilidade da União, com a colaboração de estados e municípios”. Assim, com a lei, seria mais fácil avançar na educação, pela própria regulamentação em si, no sentido de seguir o que propõe a legislação, e pela uniformidade da atribuição, já que a LDB valeria para todos os estados e municípios.

Por meio da citada lei, o Brasil passou a ter implantados diversos exames e avaliações, nacionais e internacionais. Castro (2016) ressalta o Exame Nacional de Cursos (1996), o Exame Nacional do Ensino Médio (1998), o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (2001) e a participação do Brasil em avaliações internacionais, como o *Programme for International Student Assessment* (Pisa) e o Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Serce).

Essa sequência de exames representa avanços políticos e sociais no país, o que não elimina sérios problemas que ainda persistem. Nesse contexto, percebe-se que o amadurecimento educacional existente no processo até chegar à contemporaneidade foi e tem sido, em partes, produtivo na formação de um sistema de avaliação nacional, quando se pensa de modo geral.

De modo mais específico, a LDB de 1996 pôde funcionar como instrumento interventivo em uma realidade de deslizos. Gomes (2016, p. 63) apresenta o Brasil na época com uma experiência de reputação educacional burocrática e ruim, caracterizada por ser “centralizadora, formalista, desviada do atingimento dos objetivos, orientada antes para os processos, sujeita a influências pessoais e grupais”.

Diante de tal realidade, não era suficiente ter uma Constituição Federal que visava à democracia se tantos problemas ainda perduravam. Pensando exclusivamente na educação como direito, Soares (2016) apresenta artigos da Constituição, com propósito de esclarecer aquilo que pertence aos cidadãos. No entanto, as avaliações em larga escala, como a prova do SAEB, vieram como medida concreta de análise, significando que, embora a lei exista, são necessárias medidas de aplicação dessa lei. Após reconhecer os avanços educacionais no pós-constituição de 1988, é pertinente observar de maneira ilustrativa o caminho histórico-metodológico percorrido pela prova do SAEB, que acompanhou as diferentes mudanças ocorridas no cenário educacional, seja por novas leis ou por reformulações do exame:

Quadro 2: Síntese do histórico do SAEB conforme o INEP

1990	Primeira edição aplicada, com número restrito de participantes, pensando, inicialmente, em uma perspectiva de implantação (teste).
1993	Repetição do formato da avaliação-piloto com possibilidade de aprimoramentos dos processos – mudanças pelas preocupações com o aperfeiçoamento institucional, organizacional e operacional em larga escala.
1995	Nova metodologia e ampliação da aplicação (Aplicação da avaliação com o método de TRI – Teoria de Resposta ao Item).
1997	Inclusão de matrizes de referência específicas ao exame (específicas para testes cognitivos e escalas de proficiência para desempenho individual na avaliação)
1999	Acréscimo dos testes de Ciências Humanas à prova que, antes, estava restrita à Língua Portuguesa e à Matemática; no entanto, não houve divulgação dos resultados dessa área.
2001	Novo foco: Ciências Humanas não é mais incluída nos testes; Língua portuguesa e Matemática continuam no foco do exame, mas, agora, com novas matrizes de referência.
2003	Consolidação do novo foco com as novas matrizes de referência, aplicado pela primeira vez em 2001.
2005	Reestruturação do SAEB – Surgimento de duas novas avaliações: ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica).
2007	Criação do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
2013	Implementação da ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização como parte do SAEB.
2015	Disponibilização de plataformas com Devolutivas Pedagógicas acerca da divulgação dos resultados das edições.
2016	Terceira e última edição da ANA, em virtude do encerramento dessa avaliação como parte do SAEB.
2017	SAEB censitário (3º ano do Ensino Médio) e possibilidade de adesão das escolas privadas.

2019	Início do alinhamento à BNCC, devido à mudança nas orientações curriculares nacionais direcionadas à educação básica. Com a nova base, a avaliação precisou se adequar ao modo como o ensino foi remodelado.
2021	Implementação da educação infantil como etapa de ensino que, agora, também entra na avaliação do SAEB, sendo esse o marco histórico do SAEB mais recente.

Fonte: Elaboração própria

No percurso apresentado, percebe-se constantes atualizações a cada ano, de modo que nenhuma prova é simplesmente estruturada da mesma forma como a anterior. É importante ressaltar que no histórico do SAEB, disponibilizado pelo INEP, ainda não há atualizações sobre a edição de 2023, visto que os dados levam um tempo para serem gerados e disponibilizados. Todavia, mesmo que não haja dados referentes à edição de 2023, o Diário Oficial da União publica diretrizes para a aplicação do exame, com todas as orientações necessárias, e a de 2023 é a diretriz mais recente, de 21 de junho de 2023.

Esse panorama legislativo apresentado mostra que o SAEB é um exame complexo, que relaciona não apenas os resultados para obter rendimentos (bons ou ruins) sobre os estudantes brasileiros. De acordo com Gomes (2019), o sistema observa os hábitos de estudo dos alunos, condições socioeconômicas, características das turmas, a realidade dos professores e gestores e as condições de infraestrutura das escolas.

Desse modo, essa sequência de preocupações estabelecidas pelo SAEB retoma fatores que, mesmo que indiretamente, influenciam a observação da qualidade educacional. Assim, sabendo que, no contexto legislativo, aos poucos o SAEB ganhou espaço e se solidificou como base para a análise da educação brasileira, é importante, agora, debruçar-se sobre o contexto de aplicabilidade da prova, compreendendo os propósitos e a funcionalidade de uma Avaliação de Larga Escala.

Avaliações de Larga Escala (ALE): o contexto de aplicabilidade

A ALE “é uma modalidade desenvolvida no âmbito dos sistemas de ensino com o objetivo principal de subsidiar políticas públicas na área educacional” (Sudbrack; Cocco, 2014, p. 351). No caso do SAEB, é por meio desse exame que se avalia a educação do país com o propósito de fortalecer e buscar melhorias que proporcionem evoluções educacionais. O exame avalia os estudantes desde os conteúdos pertinentes à educação básica até as próprias condições socioeconômicas individuais.

No Brasil, os anos 2000 foram marcados pelo grande passo nos avanços educacionais na perspectiva de avaliação (Fernandes, 2016), isso porque a Prova Brasil, o ENEM e a estruturação definida do IDEB representaram marcos no novo século. No entanto, é preciso compreender o porquê de as ALEs serem importantes no contexto nacional, desde a implementação até o contexto de aplicabilidade.

No caso da prova do SAEB, as provas são aplicadas com estudantes do 5º e do 9º ano do ensino fundamental e com estudantes do 3º ano do ensino médio. A delimitação desse público se dá por serem exatamente as turmas que fecham ciclos na formação educacional dos estudantes – as séries finais de cada etapa. A atenção que merece ser direcionada a essa ALE é quanto ao propósito de aplicabilidade. De acordo com Freitas (2016, p. 131):

Para esta visão, a melhoria da educação é obtida por uma associação entre avaliação e liberação de recursos segundo metas a serem atingidas. Também nesta visão de auditoria, os professores precisam ser sistematicamente testados e ter seus salários modulados pelos resultados que seus alunos apresentarem nos exames. Por outro lado, precisam ser controlados quanto ao conteúdo e aos métodos que utilizam em suas salas de aula, a partir de uma base nacional comum que padronize em escala nacional o que deve ser ensinado.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se tem uma avaliação proposta como caminho a ser percorrido para atingir uma evolução em diferentes aspectos, principalmente no aspecto educacional, tem-se uma perspectiva falha, presa à visão de melhoria associada a resultados numéricos de alunos, os quais são classificados apenas de acordo com uma média, formada pelas notas dos exames.

Freitas (2016) percebe a prova do SAEB como uma alternativa que, se não for repensada e equilibrada quanto a conteúdos, métodos e recursos, não será a mais efetiva. Efeitos, certamente, existirão; no entanto, o que garantirá o lado positivo ou negativo é o modo como se lida na prática com os procedimentos de avaliação, tanto no desenvolvimento do processo de aprendizagem em sala de aula quanto na própria avaliação.

No percurso de aplicação do SAEB, desde sua implementação em 1990, novidades foram surgindo a cada ano, e quando o exame passa a gerar um índice (o IDEB), novos objetivos são implantados, pois o índice surge para ancorar metas educacionais a serem atingidas. Para Fernandes (2016, p. 103), “o risco de um programa de metas baseado apenas nos resultados da Prova Brasil era o de contribuir para agravar o já dramático quadro de repetência e evasão escolar”, pois o cálculo do índice funciona através de critérios objetivos e bem definidos. O autor ressalta, ainda, como funciona o cálculo do índice:

O IDEB é obtido pela multiplicação da proficiência média dos alunos da escola (N) pela taxa média de aprovação da escola (P): $IDEB = NP$. Sob certas hipóteses, ele pode ser interpretado como a razão entre a proficiência média dos alunos da escola (N) e o tempo médio que os alunos levam para concluir uma série (T): $IDEB = N/T$ (Fernandes, 2016, p. 103).

A metodologia e os objetivos do exame e, especificamente, do índice possuem fundamentos proveitosos e valiosos para um sistema efetivamente produtivo; todavia, a preocupação exclusiva entre proficiência e tempo, avaliada através de itens e de informações quantificadas, podem funcionar ou não, a depender do modo como esses resultados retornam como devolutiva para as escolas. Essa observação é feita porque avaliar a educação básica pode ser uma responsabilidade muito grande para provas que não atendem às expectativas atribuídas a elas mesmas, quando se pensa no nível e na dimensão em que elas são aplicadas.

Nesse âmbito avaliativo, Borges e Castro (2020) discutem o caráter polissêmico do conceito de qualidade na educação. Definir a qualidade é uma atividade que, segundo as autoras, partem de três significados: a noção de direito individual, de acesso e da aprendizagem no sistema, quanto à permanência. Por esse motivo, têm-se camadas distintas que influenciam na composição de tal “qualidade”, percebendo que fatores intra e extraescolares são envolvidos na pauta avaliativa.

Essa realidade pode ser justificada com base em Borges e Castro (2020, p. 14):

O relatório do SAEB/2017, cuja avaliação contou com a participação de mais de 5,4 milhões de estudantes, mostra a persistência de grandes desigualdades de aprendizagem nos sistemas de ensino. Percebem-se avanços no 5º ano, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, mas foram muito modestos os avanços no 9º ano do Ensino Fundamental. O grande gargalo é o Ensino Médio, praticamente estagnado desde 2009.

Conforme afirmam as autoras, os resultados perdem a evolução à medida que os níveis de ensino avançam. Esses dados podem esconder realidades, que podem ser melhores ou piores, isso porque uma avaliação objetiva, realizada em um único dia e explorando apenas as áreas de língua portuguesa e matemática, pode não atender à demanda avaliativa de tamanha dimensão – avaliar o contexto educacional nacional.

A “qualidade” é um conceito visto com complexidade porque decorre das relações sociais, econômicas, culturais e políticas desenvolvidas na sociedade e permeadas por conflitos de interesses e acordos entre os grupos e classes sociais (Borges; Castro, 2020). Por esse motivo, é necessário reconhecer algumas situações como desfalques reais no percurso avaliativo, para que se possa tomar atitudes interventivas com efetividade no funcionamento. As autoras ainda ressaltam caminhos possíveis:

Para se falar em educação de qualidade é necessário que se discuta para “qual mundo”, “qual sociedade” e “qual sujeito”, dado que será a partir destas definições que as escolas irão desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes (Borges; Castro, 2020, p. 23).

De modo objetivo, fala-se muito sobre os resultados no sentido de propor estratégias educacionais com base neles, no entanto, na prática, é como se essa questão “político-social” (Baron, 2021) não fosse reconhecida. Quando se pensa apenas de modo mecânico, muito se perde no aproveitamento do processo.

Baron (2021) propõe um questionamento que merece discussão, pois trata daquilo que se prioriza na educação: a avaliação escolar ou os exames de larga escala? Na verdade, o contexto de aplicabilidade escolar deve partir das próprias avaliações internas, visto que a avaliação externa seria o resultado de uma bagagem adquirida na experiência interna vivenciada na escola. Há algum tempo, uma realidade reversa é notória³⁷, quando se parte do exame para as avaliações escolares. Com essa atitude, a produtividade do ensino não se mantém como se espera, visto que, na verdade, os resultados são frutos de uma manipulação formada pelo caminho contrário quanto à ideia de Baron (2021).

Problemáticas como essa marcam o percurso avaliativo implantado no país, por isso a necessidade de se falar sobre um “contexto de aplicabilidade”. Teoricamente, o projeto do sistema de avaliação é interessante e se faz necessário. Todavia, este é o caminho que o INEP conhece: o sistema cria – a sociedade aplica; o que não impede o surgimento de um caminho marcado por interferências acontecer: o sistema cria – a sociedade se adapta ao sistema – a sociedade aplica.

³⁷ No Piauí, por exemplo, o governo do estado investe nesse tipo de estratégia: <https://www.pi.gov.br/noticia/seduc-promove-revisao-pre-saeb-para-500-estudantes-em-parnaiba-na-sexta-10>. Acesso em: 13 ago. 2025.

Compreendendo que o sistema tem vantagens, Alcalde (2021) ressalta fatos que, no entanto, comprometem a qualidade da avaliação, o que gera críticas ao sistema. Isso ocorre porque o IDEB não considera outros fatores relevantes para a avaliação de qualidade de educação, como a evasão escolar, e atribui o mesmo peso para as duas variáveis que o compõe, supondo que a taxa de aprovação e o desempenho cognitivo do aluno são igualmente importantes na determinação da qualidade da educação recebida pelo discente.

Mesmo que haja tais falhas, os estados pretendem ter certo “controle” sobre aquilo que o sistema propõe como avaliação, na intenção de elevar a média do IDEB das escolas. Alcalde (2021) ressalta os mecanismos artificiais de progressão e flexibilidade para aprovação de uma série para outra como estratégias para atingir melhorias. O desafio presente nessa “artificialidade” está justamente na desconstrução de uma evolução natural dos estudantes. Portanto, não há aproveitamento seguro em um contexto preocupado com evoluções a qualquer custo, realizando diferentes percursos reversos na tentativa de apenas atingir uma nota, que, na maioria das vezes, não representará a realidade esperada.

Considerações finais

Diante do exposto, não se pode negar a importância do SAEB para a sociedade brasileira como modelo interventor que propõe a mudança e a evolução da educação do país. No percurso apresentado, o histórico do exame é marcado por constantes mudanças a cada ano, pois a cada edição novas propostas surgiram e surgem para que a qualidade se sustente. Durante o artigo, pôde-se perceber as interfaces do SAEB, quando busca atingir não apenas dados que envolvem o conhecimento dos estudantes, mas também informações socioeconômicas, que se inserem na realidade familiar e cultural de cada um. Tais atenções foram sendo amadurecidas ao longo das edições já realizadas durante esses 30 anos.

Contudo, embora as leis tenham passado por um processo de amadurecimento junto ao exame e suas aplicações, na concretude da prática, a realidade ainda é marcada por questões problemáticas que merecem atenção. O principal aspecto é o caminho de trabalho desenvolvido e percorrido pelas instituições de ensino, que estão preocupadas em evoluir na busca de resultados dentro de um sistema e não se atentam para impactos positivos na vida dos estudantes.

Dessa forma, ações interventivas artificiais, no sentido de se pensar momentaneamente no exame, o qual terá como resultado uma média para cada escola no IDEB, podem gerar problemas futuros que comprometerão o desenvolvimento educacional e social em outros âmbitos. Essa afirmação pode ser comprovada pela manipulação de um ensino que “prepara” os estudantes isoladamente, como o caso de alguns estados, sendo que, na verdade, esse processo deveria acontecer de forma espontânea e natural, de acordo com as experiências desenvolvidas em sala de aula.

Assim, quanto mais são sustentadas práticas associadas a um contexto específico que não se alinha à formação geral do estudante brasileiro, mais difícil será promover a concretização de um sistema livre de incoerências, desigualdades e de informações dissociadas dos propósitos avaliativos do exame, pois a rotina escolar diária não pode ser colocada em segundo plano. Caso isso aconteça, o sentido de desenvolver conhecimentos se perde e a educação básica se resumirá apenas em uma avaliação de larga escala, o que não deveria se manter dessa maneira.

Referências

- ALCALDE, B. F. K. *Ensaio sobre educação no Brasil: desigualdade de oportunidades e medidas de avaliação*. Tese (doutorado). Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS. Porto Alegre, 2021.
- BARON, R. O ensino e a aprendizagem da escrita na língua materna: da transdisciplinaridade ao colonialismo implícito nos gêneros exames de larga escala e avaliações do desempenho da aprendizagem dos alunos nas salas de aula. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 60.1, p. 233-247, jan./abr. 2021.
- BONAMINO, A. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. In Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 1-230, maio/ago. 2016.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de pesquisa*, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.
- BORGES, E. M.; CASTRO, M. C. P. S. Qualidade da educação: os desafios de uma escola justa e eficaz. *Educação em foco*, ano 23, n. 39, p. 8-26, jan./abr. 2020.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- CASTRO, M. H. G. O Saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. In Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 1-230, maio/ago. 2016.
- DARIUS, R. P. P.; DARIUS, R. A. A educação pública no Brasil no século XX: considerações à luz da formação dos grupos escolares e do manifesto dos pioneiros da Educação Nova. *Doxa*, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 32-41, jan./jun., 2018.
- FERNANDES, R. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. In Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 1-230, maio/ago. 2016.
- FRANCO, C. O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, p. 127-133, maio/jun./jul./ago. 2001.
- FREITAS, L. C. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. In Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 1-230, maio/ago. 2016.
- FREITAS, P. F.; SIQUEIRA, V.; ALAVARSE, O. M. O Sistema de Avaliação da Educação Básica e suas repercussões em teses e dissertações no período de 2005 a 2015: um tratamento inicial. In Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 1-230, maio/ago. 2016.
- GOMES, C. A. O tema da avaliação educacional na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. In Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 1-230, maio/ago. 2016.
- GOMES, M.M. Saeb: definição, características e perspectivas. *Revista Educação Pública*, v. 19, n. 6, mar. 2019.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escola 2021*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 08 ago. 2025.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Histórico do SAEB*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 08 ago. 2025.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – *Lei nº 9.394/1996* – Lei nº 4.024/1961.
- PESTANA, M. I. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. In Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 1-230, maio/ago. 2016.

SILVA, M. S.; CARVALHO, M. C. A. Percurso do SAEB no Brasil: História e debate. *Humanidades e Inovação*. Palmas – TO, v. 9, n. 3, p. 27-39, 2022.

SOARES, J. F. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. In Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 1-230, maio/ago. 2016.

SUDBRACK, E. M.; COCCO, E. M.; Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade? *Roteiro*, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 347-370, jul./dez. 2014.

Enviado em 31/12/2025

Avaliado em 15/02/2026

EL DICCIONARIO COMO COMPONENTE ESTRATÉGICO EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA CARRERA DE TURISMO

Anderson do Nascimento dos Santos³⁸
Glauber Lima Moreira³⁹

Resumen

Este artículo analiza el papel de los materiales lexicográficos, en especial los diccionarios, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras dentro de la formación académica de los estudiantes de Turismo en Brasil. Se sostiene que estas herramientas no solo amplían el vocabulario y la comprensión lingüística, sino que también transmiten aspectos culturales esenciales para la formación profesional y personal.

Palabras clave: Enseñanza del español; Diccionario; Turismo.

Resumo

Este artigo analisa o papel dos materiais lexicográficos, especialmente os dicionários, no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na formação acadêmica dos estudantes de Turismo no Brasil. Defende-se que essas ferramentas não apenas ampliam o vocabulário e a compreensão lingüística, mas também transmitem aspectos culturais essenciais para a formação profissional e pessoal.

Palavras-chave: Ensino de espanhol; Dicionário; Turismo.

Introducción

Durante el proceso de alfabetización de un individuo, el conocimiento de las palabras y sus significados es de significativa importancia para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje (Rodrigues-Pereira; Zavaglia, 2023). A través de esta afirmación, es relevante analizar de qué manera se aplican los materiales lexicográficos en las aulas de español como lengua extranjera (ELE).

De esta forma, comprendemos el nivel de importancia de la participación de los materiales didácticos en el desarrollo académico de los estudiantes de los cursos de Turismo, ya que, mediante su utilización, el proceso de aprendizaje se vuelve más eficaz y dinámico (Nascimento, 2016; Moreira, 2016).

Respecto al estudio de lenguas extranjeras (LE), los diccionarios son herramientas esenciales para mejorar el aprendizaje de un nuevo idioma, ayudando al estudiante a comprender y practicar la pronunciación y la escritura de manera más eficiente, por ejemplo. Los diccionarios desempeñan un papel importante no solamente al registrar información lingüística, sino también al reflejar la cultura y las costumbres, contribuyendo a la construcción de significados (Oliveira; Bergholtz, 2018).

Podemos considerar que los materiales didácticos, tales como diccionarios físicos y electrónicos, son mecanismos pedagógicos de gran importancia en el proceso educativo, pues perfeccionan el desempeño de quienes utilizan estos recursos didácticos, mediante la explicación de los términos y la incorporación de diversas informaciones extralingüísticas que puedan marcar en

³⁸ Graduado en *Bacharelado em Turismo* por la *Universidade Federal do Delta do Parnaíba* (UFDPa).

³⁹ Estancia Postdoctorado en Filología Española por la Universidad de Jaén (UJA). Doctor en *Traducción y Ciencias del Lenguaje* por la *Universitat Pompeu Fabra* (UPF-IULA). Profesor de Lengua Española de la *Universidade Federal do Delta do Parnaíba* (UFDPa).

estos materiales, como la cultura, el arte, la ciencia, la comunicación y la educación (Nascimento, 2016).

Los diccionarios ofrecen, por tanto, una base sólida y fundamental en la formación del conocimiento del individuo, además de proporcionar orientaciones la pronunciación, los sinónimos, los antónimos y los términos derivados o relacionados con una palabra dada. Asimismo, los diccionarios pueden ser considerados colaboradores en el desarrollo de las competencias lexicográficas y comunicativas (Rodrigues-Pereira; Zavaglia, 2023).

El presente trabajo tiene la finalidad de evaluar el nivel de utilización de los materiales lexicográficos por parte de los estudiantes de la carrera de Turismo en dos provincias de Brasil.

Los materiales lexicográficos en el desarrollo académico y enriquecimiento cultural de los estudiantes

Es esencial fomentar el uso de las herramientas lexicográficas desde el inicio de la vida escolar para que los estudiantes se conviertan en consultantes más autónomos y expertos en la búsqueda de la información y en el perfeccionamiento de sus estudios (Rodrigues-Pereira, Zavaglia, 2023; Moreira, 2022).

Respecto al conocimiento del funcionamiento sistemático de los materiales lexicográficos, incluso si los estudiantes aún no los dominan, se considera de extrema importancia el contacto con estas fuentes de investigación. Los diccionarios no son sólo fuentes de significados de las palabras, sino también medios de conexión con las culturas y costumbres de un pueblo y lugar. Según Biderman (2001):

Un diccionario es un producto cultural destinado al consumo del gran público. Por lo tanto, también es un producto comercial, lo que lo diferencia de otras obras culturales. Además, el diccionario debe registrar la norma lingüística y léxica vigente en la sociedad para la que fue elaborado, documentando la praxis lingüística de esa sociedad (Biderman, 2001, p. 132).

De este modo, desde temprano, los estudiantes desarrollan la tolerancia y el respeto hacia otras costumbres y tradiciones, combatiendo cualquier forma de discriminación.

Sobre este tema, Moreira (2023) comenta la relación entre la enseñanza lingüística y el conocimiento cultural en las obras lexicográficas diciendo que:

El diccionario vehicula no sólo informaciones lingüísticas, definiciones y/o unidades equivalentes entre lenguas, sino que también es portador de aspectos culturales que se reflejan en el vocabulario utilizado por el hablante (Moreira, 2023, p. 203).

Así pues, al tratar los materiales lexicográficos, no solamente se habla de herramientas de estudio e investigación destinadas a resolver actividades académicas, sino también de recursos culturales que transportan historias, vivencias y características de un lugar y su sociedad (Moreira, 2009).

Según Netto (2020), los diccionarios se basan en tres elementos del mundo tangible: la cultura, la sociedad y la persona. La cultura abarca elementos y características que el individuo interpreta según sus vivencias; la sociedad se comprende por las particularidades de los grupos sociales; y la persona representa los aspectos que diferencian al individuo de los demás, desarrollando sus propias opiniones y acciones.

De ahí, los estudios de lenguas extranjeras son fundamentales para la formación académica, profesional y personal, promoviendo una mejor preparación para el mercado laboral y un mayor aprecio por los temas culturales en el entorno social (Falcão; Silva; Moreira, 2023) y, en este trabajo, defendemos el diccionario como un aliado al desarrollo de la enseñanza de lenguas.

Metodología de la investigación

La investigación es de naturaleza exploratoria, ya que se aplicó una encuesta para evaluar el nivel de empleo de los diccionarios por parte de los estudiantes de la carrera de Turismo de dos instituciones públicas de la educación superior en Brasil.

Los alumnos respondieron dieciocho⁴⁰ preguntas relacionadas con el uso de las fuentes lexicográficas y otras cuestiones pertinentes a la utilización de estos materiales pedagógicos en el aula.

El cuestionario fue enviado a través del *Google Forms* para algunos grupos del curso de Turismo en las redes sociales de las universidades federales y estatales ubicadas en las provincias de Ceará, São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Piauí y Maranhão. Sin embargo, sólo obtuvimos respuestas de las provincias de Ceará y Piauí. La aplicación del cuestionario se realizó de manera virtual, enviándolo por correo electrónico y a través de las redes sociales de los cursos de Turismo. Obtuvimos un total de veinticinco (25) participantes, quienes fueron denominados en el transcurso del análisis como A1, A2 hasta A25, correspondiente a Alumno 1, Alumno 2, hasta el Alumno 25.

El instrumento de investigación fue un cuestionario cualitativo sobre el uso de los recursos lexicográficos para la enseñanza de lenguas: sus aspectos positivos y/o negativos, sus opiniones sobre estas fuentes de investigación lexicográfica, el nivel de utilización y la calidad de los materiales lexicográficos, según los encuestados.

El *corpus* para este estudio fue previamente organizado y consta de **seis preguntas** abiertas y cerradas, cuyo objetivo es evaluar el nivel de uso de estas fuentes lexicográficas por parte de los estudiantes de los cursos de Turismo de dos instituciones de educación superior. La aplicación del cuestionario se realizó entre los meses de mayo y junio de 2024.

Análisis y discusión de los datos de la encuesta

El estudio de lenguas extranjeras resulta de suma importancia en el proceso de formación académica de los futuros profesionales del área de Turismo. Las clases de lenguas extranjeras tienen como propósito desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes mediante actividades de escritura, expresión oral, comprensión auditiva, lectura y traducción, lo que les permite adquirir destrezas lingüísticas y un mayor dominio del idioma en estudio.

⁴⁰Para este artículo, se presenta un extracto del Trabajo de Fin de Grado que incluye los resultados correspondientes a seis preguntas, en atención a la extensión del texto. Es pertinente señalar que, para la fase final de revisión y corrección del artículo, se hizo uso de la herramienta ChatGPT.

Asimismo, el empleo de recursos didácticos como películas, música, juegos y, de manera particular, los repertorios lexicográficos, favorece y fortalece el proceso de aprendizaje, generando una mayor motivación e interés en los estudiantes que buscan aprender una nueva lengua.

En las **preguntas 01 y 02**, se solicitó a los participantes de la investigación que señalaran los aspectos positivos y negativos vinculados con el uso de estas fuentes —los diccionarios— en la resolución de actividades y trabajos asignados por sus docentes. A continuación, se presentan sus respuestas:

Cuadro 1: Puntos positivos y negativos sobre la utilización de los diccionarios.

Alumnos	Primera pregunta Puntos positivos	Segunda Pregunta Puntos negativos
A1	Creo que ayuda mucho en el aprendizaje principalmente porque las personas de nuestro curso generalmente tuvieron una educación básica deficiente.	Para mí, no tiene puntos negativos.
A2	Observar la forma de escritura, pronunciación y cómo aplicar determinada palabra en una frase.	El tiempo de búsqueda tal vez pueda interferir en el tiempo de la clase.
A3	Además de ampliar el vocabulario y la comprensión del lenguaje, se puede mejorar la ortografía y también, al buscar palabras desconocidas en un diccionario, los alumnos son incentivados a explorar nuevos conceptos y ampliar sus intereses.	A diferencia de la traducción precisa, la utilización de los diccionarios no enfatiza ni da tanta importancia a comprender el contexto en el que una palabra se usa, lo cual es esencial para una comunicación eficaz. Una falta de contextualización, definiciones genéricas que no consideran el contexto específico en que una palabra está siendo usada, lo que puede llevar a una comprensión inadecuada.
A4	El uso de estos materiales en clase propone una mayor voluntad del estudiante de encontrar las respuestas de una pregunta por cuenta propia.	No veo negatividad en el uso.
A5	Ayuda a ampliar el vocabulario, el conocimiento y la oratoria dentro de la línea de interés que estudiamos.	El único punto negativo es que la universidad no cuenta con muchos ejemplares.
A6	Ayuda a comprender mejor los textos y mejorar la escritura.	Puede interrumpir el flujo de lectura e incluso de otras actividades a realizar en clase.
A7	Perfeccionamiento del vocabulario, escritura y conocimientos generales sobre determinada lengua.	En relación con los materiales físicos, sería el tiempo gastado en la búsqueda de palabras y otras informaciones. En cuanto a los digitales, sería la procedencia de algunas respuestas sobre una palabra determinada.
A8	Mejor traducción de las palabras.	El poco uso en clase.
A9	Es una forma más práctica de verificar la	Comodidad.

	gramática y el significado.	
A10	Enriquecimiento del vocabulario, de la pronunciación y de la escritura.	La distracción en el momento de la búsqueda.
A11	1. Ampliación del vocabulario: Los diccionarios permiten a los alumnos descubrir nuevas palabras y expandir su vocabulario. 2. Mejor comprensión de textos: Con la ayuda del diccionario, los alumnos pueden entender con mayor claridad el significado de palabras desconocidas en los textos que están leyendo.	Dependencia excesiva: Los alumnos pueden volverse dependientes del diccionario para traducir palabras y expresiones, en vez de desarrollar la capacidad de deducir el significado con base en el contexto.
A12	Reconocer la traducción y el uso de las palabras, además de que algunas veces es posible tener una instrucción de cómo se pronuncia una palabra.	A veces, tener un diccionario al alcance puede causar cierta comodidad.
A13	Más rapidez en la resolución de las actividades.	Ninguno.
A14	Para mejorar principalmente la escritura.	Si es físico, las letras son pequeñas y hay pérdida de tiempo durante la búsqueda de la palabra.
A15	Mayor practicidad en las actividades.	No veo aspectos negativos en el diccionario digital; en el impreso, consumiría tiempo en la búsqueda.
A16	Aumenta nuestro vocabulario y ayuda en las tareas.	Algunos son un poco difíciles de aplicar en el día a día y de entender.
A17	Practicidad, mayor participación en clase, puede despertar mayor atención e interés del estudiante en el idioma.	Posibles palabras desactualizadas, no es posible escuchar la pronunciación de las palabras en el diccionario impreso y hay límite en la información sobre las palabras, dependiendo del tipo de diccionario.
A18	Sirve como material de apoyo para resolver cuestiones.	Es un tanto difícil encontrar las palabras en el diccionario, por eso el traductor acaba siendo más ágil en este aspecto.
A19	Comparar el nivel de desarrollo de familiaridad con las palabras.	Se pierde mucho tiempo buscando en el diccionario, dado que el tiempo en clase es muy limitado.
A20	El alumno tendrá la oportunidad de conocer más palabras.	No veo puntos negativos.
A21	Ayudar en la traducción y en la resolución de tareas.	Ninguno.
A22	Adquirir conocimientos.	El hecho de acomodarse y no buscar tener más conocimiento en el área a fondo.
A23	Contribuyen al entendimiento mutuo entre el estudiante y el profesor.	Aferrarse totalmente al diccionario y no dar oportunidad a otros medios de aprendizaje.

A24	La posibilidad de adquisición de informaciones seguras, donde el alumno puede aprender nuevas palabras y obtener información.	El diccionario puede considerarse anticuado debido a las nuevas herramientas digitales que tenemos disponibles, como por ejemplo Google Translate.
A25	Aprender más.	El uso del diccionario digital no siempre es confiable.

Fuente: Datos de la investigación, 2024.

A la luz de los resultados expuestos en el Cuadro 1, se observa que los participantes de la investigación reconocen de manera general la relevancia del uso de materiales lexicográficos en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. En particular, los estudiantes destacan su utilidad en el perfeccionamiento y dominio de los idiomas estudiados, lo cual abarca dimensiones fundamentales de la competencia lingüística, como la escritura, la pronunciación y la asimilación de nuevos contenidos. Estos hallazgos evidencian que los diccionarios y repertorios lexicográficos no solo constituyen un apoyo técnico, sino también un medio eficaz para consolidar habilidades comunicativas.

Un aspecto especialmente significativo identificado en las respuestas positivas se relaciona con la autonomía en el aprendizaje. La referencia a este factor resulta relevante, ya que el uso de dichas fuentes permite a los estudiantes resolver dudas y enfrentar problemas incluso en ausencia del docente. Lo anterior sugiere que la consulta autónoma de materiales lexicográficos fomenta un aprendizaje más independiente y reflexivo, en el que los estudiantes profundizan en los contenidos y desarrollan estrategias propias para avanzar en la adquisición de una nueva lengua.

En consecuencia, los resultados permiten inferir que la incorporación sistemática de recursos lexicográficos en la enseñanza de lenguas extranjeras contribuye no solo al fortalecimiento de las destrezas lingüísticas, sino también al desarrollo de competencias transversales, tales como la autonomía, la autogestión del aprendizaje y la capacidad de resolución de problemas.

En lo que respecta a los resultados negativos vinculados con el uso de materiales lexicográficos, se evidencia como una de las principales dificultades el tiempo invertido en la búsqueda del significado de determinadas palabras y de sus descripciones. Este factor constituye una de las razones por las cuales varios estudiantes manifiestan preferencia por fuentes léxicas en formato digital, las cuales permiten optimizar el tiempo de estudio y agilizar la resolución de actividades académicas.

Otro aspecto relevante identificado se relaciona con la forma en que la información es presentada a los usuarios. Los datos muestran que numerosos estudiantes experimentan dificultades para interpretar adecuadamente el contenido de los diccionarios impresos. Estas dificultades parecen estar vinculadas a la falta de hábito en el uso de materiales lexicográficos en formato físico, lo que limita la comprensión plena de la información ofrecida en este tipo de recurso.

En este sentido, los resultados permiten inferir que la escasa familiaridad con los diccionarios tradicionales constituye una barrera para su aprovechamiento eficaz en el contexto académico.

Asimismo, la preferencia por soportes digitales revela una tendencia creciente hacia recursos más accesibles y dinámicos, lo cual plantea la necesidad de integrar estrategias pedagógicas que orienten a los estudiantes en el uso crítico y complementario de ambos formatos.

La siguiente pregunta del cuestionario, identificada como **pregunta 03**, indagó acerca de los cambios que los participantes propondrían en caso de tener la oportunidad de intervenir en el proceso de elaboración de materiales lexicográficos. Este planteamiento resulta pertinente si se considera que los estudiantes constituyen los principales usuarios de estas herramientas durante su proceso de formación académica y profesional.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación con esta pregunta del cuestionario.

Cambios	Resultados en %	Resultados en cantidad
Definiciones	12%	3
Ejemplos de uso	56%	14
Equivalente	0%	0
Formato	12%	3
Estructura	16%	4
La adición de figuras e imágenes	4%	1

Fuente: Datos de la investigación, 2024.

Según el resultado, los estudiantes defienden que los ejemplos de uso son importantes informaciones sobre el término y, por eso, deben sufrir cambios como, por ejemplo, más explicativos, más de un único ejemplo de uso como es marcado en la mayoría de los artículos.

La siguiente pregunta del cuestionario, **pregunta 04**, indagó acerca de la finalidad por la cual los docentes incentivan el uso de diccionarios en el aula. Esta interrogante resulta relevante, dado que la participación del profesor en el proceso de aprendizaje es de suma importancia para la orientación de las actividades, en especial en lo referente a la selección y utilización de los materiales más adecuados para la resolución de las tareas escolares.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación con esta pregunta del cuestionario.

Finalidades propuestas por el profesor	Resultados en %	Resultados en cantidad
Resolución de trabajos y actividades académicas	72%	18
Adquisición de vocabulario	60%	15
Perfeccionamiento de un nuevo idioma	28%	7
Conocimiento de características culturales	28%	7

Fuente: Datos de la investigación, 2024.

Este resultado muestra que el profesor es consciente que la obra lexicográfica es de utilidad en diferentes campos lingüísticos y educativos, haciendo con que su estudiante la use de manera responsable, según sus intereses.

La siguiente pregunta del cuestionario, **pregunta 05**, indagó acerca de las lenguas que los participantes estaban estudiando. Esta información resulta relevante dado que el objetivo de la investigación, además de analizar el proceso de adquisición de un nuevo idioma, consiste en observar cuáles lenguas se imparten en las instituciones participantes del estudio.

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a la cuestión 05 del cuestionario.

Lenguas estudiadas	Resultados en %	Resultados en cantidad
Inglés	72%	18
Español	56%	14
Francés	0%	0
Italiano	0%	0

Fuente: Datos de la investigación, 2024.

A partir de los resultados previamente expuestos, se observa el grado de relevancia atribuido a determinadas lenguas extranjeras por parte de los estudiantes en sus respectivas instituciones, destacándose el inglés y el español como las lenguas más estudiadas y utilizadas.

En relación con la **pregunta 06**, se indagó a los participantes acerca de la frecuencia de uso de materiales lexicográficos tanto en el desarrollo de las clases como en la realización de actividades académicas.

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a la cuestión 06 del cuestionario.

Frecuencia de uso	Resultados en %	Resultados en cantidad
Uso con frecuencia	16%	4
Uso algunas veces	44%	11
Uso pocas veces	32%	8
No utilizo	8%	2

Fuente: Datos de la investigación, 2024.

A la luz de los resultados obtenidos, se considera de suma importancia fomentar el uso de materiales lexicográficos, independientemente de su formato. Su utilización constituye un recurso fundamental para que el estudiante desarrolle competencias investigativas y, especialmente, para que fortalezca su autonomía en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, así como en el abordaje de otras temáticas vinculadas al ámbito académico.

Consideraciones finales

Según las investigaciones realizadas para este trabajo y los resultados obtenidos en el presente estudio, se concluye que el uso de materiales lexicográficos constituye un elemento fundamental en el proceso de formación de los futuros profesionales del área de Turismo. A partir de las respuestas recopiladas, se evidencia el impacto de dichos materiales tanto en el aprendizaje de lenguas extranjeras como en las disciplinas que conforman la carrera de Turismo.

Resulta imprescindible que los estudiantes de los cursos de Turismo mantengan un contacto directo y constante con los diccionarios de su lengua materna y, de manera prioritaria, con los de lenguas extranjeras. De este modo, podrán superar la mera adquisición de conocimientos vinculados al artículo lexicográfico. En otras palabras, los estudiantes comienzan a despertar un interés genuino por la investigación en el área y, en consecuencia, desarrollan empatía y tolerancia hacia realidades distintas a sus orígenes, pero que se presentan a lo largo de su proceso de desarrollo personal y profesional.

Referencias

- BIDERMAN, Maria Tereza Carvalho. **Os dicionários na contemporaneidade:** arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 131-144.
- FALCÃO, Carla Aguiar, Silva; Moreira, (org.). **O ensino do espanhol como língua estrangeira no RN**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. 208 f.
- FUERTES-OLIVERA, P. A.; BERGENHOLTZ, H. Diccionarios del español para la producción de textos. RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas, [S. l.], v. 1, n. 1, 2018. DOI: 10.17561/rilex.v1.n1.1. Disponible en: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RILEX/article/view/4039>. Acceso el: 25 sep. 2023.
- GOMES, Patrícia Vieira Nunes. O processo de aquisição lexical na infância e a metalexicografia do dicionário escolar. 2007. 326 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) -Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Acesso em: 7 mares. 2013.
- MOREIRA, Glauber Lima *et al* (org.). **Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de espanhol/ LE**. 02. ed. Ceará: Educe, 2019. 315 p.
- MOREIRA, Glauber Lima; ALVES, Ieda Maria; COSTA, Lucimara Alves da Conceição (org.). **Pesquisas em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Campinas: Pontes, 2022. 279 p.
- MOREIRA, Glauber Lima. **El componente cultural en los diccionarios de ELE:** análisis de los artículos gazpacho, sangría, bocadillo, paella, albergue y posada. *Domínios de lingu@gem*, Uberlândia, v.12, n.4. out – dez. 2018.
- MOREIRA Glauber Lima. Los estudiantes de ELE de la carrera de Turismo frente al uso del diccionario. *Rev bras linguist apl* [Internet]. 2022Jul;22(3):686–722. Available from: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202218506>
- NASCIMENTO, Ieda Maria Nesi. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica: o dicionário como instrumento pedagógico na ampliação do léxico e na valorização da produção escrita. *Cadernos PDE, Paraná*, v. 2, p. 1-36, 2016. Volume 2.
- NETTO, J. Teixeira Coelho. **Dicionário crítico de política cultural**. 02. ed. São Paulo: Iluminuras, 2020.
- RODRIGUES-PEREIRA, Renato; ZAVAGLIA, Claudia. Lexicografia: uma ciência interdisciplinar. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 8, p. e0818, 2023. DOI: 10.14393/Lex-v8a2022/23-18. Disponible en: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/71976>. Acceso el: 5 ene. 2024.
- SERRA, L. H.; SILVA, M. E. L. e. O uso de dicionário infantil em sala de aula: relatos de uma sequência didática para o ensino fundamental – anos iniciais. *Revista GTLex*, Uberlândia, v. 8, p. e0808, 2023. DOI: 10.14393/Lex-v8a2022/23-8. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/68433>. Acesso em: 25 set. 2023.
- Enviado em 31/12/2025
- Avaliado em 15/02/2026