

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Revista Querubim**

**Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais**

**Coletânea Interdisciplinar 22**

**Ano 22**

**Aroldo Magno de Oliveira**  
**(Org./Ed.)**

**2026**

**2026**

**2026**

**2026**

**Niterói – RJ**

Revista Querubim 2026 – Ano 22 – Coletânea Interdisciplinar 22 – 81p. (junho – 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 | <b>Alexandre Perez Menezes de Castro e Vitor Stuart Gabriel de Pieri – O mundo como tabuleiro: Metodologias lúdicas no ensino da organização espacial global</b>                                                         | 04 |
| 02 | <b>Aroldo Magno de Oliveira – Linguagem e discurso: aspectos políticos no ensino de língua portuguesa</b>                                                                                                                | 15 |
| 03 | <b>Felipe Trindade Santos e Pedro Albeirice da Rocha – Vinho novo em odres velhos: os dilemas da geopolítica contemporânea</b>                                                                                           | 23 |
| 04 | <b>Gildeane de Almeida Pereira, Jully Borsoi Ximenes Kavalerski, Karleyby Allanda Barbosa de Sousa, Lisanir Cardoso Chaves e Walace Rodrigues – A poesia de compromisso social de José Carlos de Freitas</b>             | 32 |
| 05 | <b>Giselle Monteiro Gurgel e Paulo Vitor de Souza Pinto – Uso de tecnologias digitais na infância: uma revisão de escopo sobre mediações, desigualdades e impactos no desenvolvimento infantil no Brasil (2020–2025)</b> | 40 |
| 06 | <b>Giselle Monteiro Gurgel e Paulo Vitor de Souza Pinto – Regulação Hormonal do Ciclo Menstrual e Síndrome dos Ovários Policísticos: aspectos fisiopatológicos e impactos da terapia com testosterona</b>                | 52 |
| 07 | <b>Joyce Bianca de Souza Faria, Carolina da Silva Ribeiro e Aroldo Magno de Oliveira – Prática de análise linguística: abordagem do ensino de gramática a partir dos três eixos de Vieira: um estudo sobre o aposto</b>  | 57 |
| 08 | <b>Vanda Maria Souza – Ver sem Olhos: Regimes de Visualidade, Inteligência Artificial e Crise Ecológica na Comunicação Contemporânea</b>                                                                                 | 66 |

## O MUNDO COMO TABULEIRO: METODOLOGIAS LÚDICAS NO ENSINO DA ORGANIZAÇÃO ESPACIAL GLOBAL

Alexandre Perez Menezes de Castro<sup>1</sup>

Vitor Stuart Gabriel de Pieri<sup>2</sup>

### Resumo

O presente artigo analisa o ensino da organização política e econômica do espaço mundial no 8º ano do Ensino Fundamental, a partir da proposição de uma sequência didática baseada em jogos e atividades lúdicas como estratégia pedagógica. Parte-se da constatação de que os estudantes apresentam dificuldades em compreender processos globais e em relacioná-los ao cotidiano, evidenciando limites das abordagens tradicionais centradas na transmissão de conteúdo. O estudo orienta-se por uma abordagem qualitativa de caráter teórico-propositivo, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em referenciais da Geografia crítica, articulando conceitos como globalização, divisão internacional do trabalho e geopolítica a práticas pedagógicas interativas. A análise sustenta que o uso de metodologias lúdicas contribui para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, amplia o engajamento discente e favorece a construção de aprendizagens significativas, ao possibilitar a articulação entre diferentes escalas espaciais e a compreensão crítica das dinâmicas do espaço mundial.

**Palavras-chave:** ensino de geografia; atividades lúdicas; espaço mundial; geopolítica; BNCC.

### Abstract

This article analyzes the teaching of the political and economic organization of world space in the 8th grade of Elementary Education, based on the proposal of a didactic sequence grounded in games and playful activities as a pedagogical strategy. The study starts from the observation that students face difficulties in understanding global processes and relating them to their everyday experiences, revealing the limitations of traditional teaching approaches centered on content transmission. Adopting a qualitative and theoretical-propositional approach, the research is grounded in the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and in critical Geography perspectives, articulating key concepts such as globalization, the international division of labor, and geopolitics with interactive pedagogical practices. The analysis argues that the use of playful methodologies contributes to the development of geographical reasoning, enhances student engagement, and promotes meaningful learning, particularly by enabling the articulation of multiple spatial scales and fostering a critical understanding of global dynamics.

**Keywords:** Geography teaching; playful activities; world space; geopolitics; National Common Curricular Base (BNCC).

---

<sup>1</sup> Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO/UERJ), Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO/UERJ), Licenciado em Geografia pela UFF. E-mail de contato: perezalexandre93@gmail.com

<sup>2</sup> Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO/UERJ) e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO/UERJ). E-mail de contato: vitorpieri@gmail.com

## Introdução

O ensino da organização política e econômica do espaço mundial no Ensino Fundamental, especialmente no 8º ano, constitui um dos desafios centrais da Geografia escolar contemporânea. Trata-se de um campo de conhecimento que envolve processos complexos, como globalização, divisão internacional do trabalho, formação de blocos econômicos e dinâmicas geopolíticas (Santos, 2008; Hobsbawm, 1997), cuja compreensão exige a articulação entre diferentes escalas espaciais e temporais, bem como a capacidade de estabelecer relações entre fenômenos aparentemente distantes do cotidiano dos estudantes. No entanto, observa-se que, no contexto escolar, muitos alunos apresentam dificuldades em relacionar tais processos com suas experiências concretas (Callai, 2010) e com a realidade brasileira.

Essa dificuldade não se restringe à dimensão conceitual, mas revela um problema mais amplo: a dissociação entre os conteúdos escolares e as formas pelas quais os estudantes constroem sentido sobre o mundo. Conforme evidenciado na prática docente que fundamenta este estudo, temas como fluxos globais, redes econômicas e relações internacionais frequentemente são percebidos como abstratos, distantes e pouco significativos, o que compromete o desenvolvimento do raciocínio geográfico e a capacidade de leitura crítica do espaço.

Diante desse cenário, torna-se necessário repensar as estratégias pedagógicas no ensino de Geografia, especialmente no que se refere à abordagem do espaço mundial. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) destaca a importância de desenvolver o pensamento espacial e o raciocínio geográfico como competências fundamentais, permitindo aos estudantes compreender a localização, a distribuição e as conexões entre fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, o ensino não pode se limitar à transmissão de informações, devendo criar condições para que os alunos interpretem o mundo em transformação e se reconheçam como sujeitos inseridos em dinâmicas globais.

É nesse contexto que se insere a proposta deste artigo, que analisa o ensino da organização política e econômica do espaço mundial no 8º ano do Ensino Fundamental a partir da utilização de jogos e atividades lúdicas como estratégia pedagógica. Parte-se da hipótese de que metodologias ativas e interativas podem contribuir para tornar os conteúdos mais acessíveis, estimular o engajamento discente e favorecer a construção de aprendizagens significativas.

Nesse sentido, o artigo orienta-se pela seguinte questão de pesquisa: em que medida o uso de jogos e atividades lúdicas contribui para o desenvolvimento do raciocínio geográfico no ensino da organização política e econômica do espaço mundial no 8º ano do Ensino Fundamental? A partir dessa problematização, busca-se analisar não apenas a viabilidade da proposta, mas também seus efeitos na aprendizagem, no envolvimento dos estudantes e na capacidade de estabelecer relações entre diferentes escalas espaciais.

A proposta fundamenta-se na compreensão de que o ensino de Geografia deve articular diferentes escalas, do local ao global, tomando o Brasil como referência central para a análise do sistema internacional. Tal perspectiva permite aproximar os conteúdos da realidade dos alunos, ao mesmo tempo em que amplia sua capacidade interpretativa sobre as dinâmicas do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, compreender o espaço mundial a partir da inserção internacional do Brasil configura-se como um caminho didático relevante para o desenvolvimento da educação geográfica e da formação cidadã.

Para operacionalizar essa abordagem, foi desenvolvida uma sequência didática estruturada em dez aulas, baseada em jogos e atividades lúdicas, como mapas mentais, caça-palavras, palavras cruzadas, atividades cartográficas e bingo geográfico. Essas estratégias buscam promover a participação ativa dos alunos, incentivar o trabalho colaborativo e facilitar a compreensão de conceitos-chave, como globalização, geopolítica, blocos econômicos e padrões econômicos mundiais.

Assim, o objetivo geral deste artigo é analisar, à luz dessa problemática, como o uso de metodologias lúdicas contribui para o desenvolvimento do raciocínio geográfico no ensino da organização política e econômica do espaço mundial, evidenciando seus impactos no engajamento dos estudantes e na construção de aprendizagens significativas.

### **O raciocínio geográfico e o ensino do espaço mundial**

A Geografia escolar tem como função central desenvolver o pensamento espacial e a capacidade de interpretar a realidade a partir da distribuição dos fenômenos no território. Nesse sentido, o raciocínio geográfico constitui uma forma específica de apreensão do mundo, baseada na articulação de princípios como localização, conexão, escala, distribuição e organização do espaço, que permitem compreender a complexidade das dinâmicas socioespaciais (Ribeiro, 2022).

Mais do que um conjunto de conteúdos, trata-se de um modo de pensar que possibilita ao estudante analisar relações espaciais, identificar padrões e interpretar os processos que estruturam o espaço geográfico. Essa perspectiva é fundamental para o ensino do espaço mundial, uma vez que os fenômenos globais, econômicos, políticos e culturais, manifestam-se de forma desigual, interdependente e multiescalar, exigindo do aluno a capacidade de estabelecer conexões entre diferentes territórios e contextos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, o ensino de Geografia deve possibilitar ao aluno interpretar o mundo em permanente transformação, articulando múltiplas dimensões da realidade, como economia, política, cultura e meio ambiente. Tal orientação implica superar práticas pedagógicas centradas na memorização de informações e na descrição estática dos lugares, em favor de abordagens que privilegiem a problematização, a análise e a construção ativa do conhecimento.

Nesse contexto, o raciocínio geográfico assume papel estruturante na formação dos estudantes, pois permite compreender não apenas “onde” os fenômenos ocorrem, mas, sobretudo, “por que” ocorrem e “como” se relacionam em diferentes escalas. A análise do espaço mundial exige, portanto, que o aluno seja capaz de transitar entre o local, o regional e o global, reconhecendo as interdependências que caracterizam o mundo contemporâneo e suas múltiplas formas de organização.

A contribuição de Milton Santos é fundamental para essa abordagem, ao definir o espaço geográfico como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações (Santos, 2014). Para o autor, o espaço não é apenas cenário ou suporte das ações humanas, mas

resultado histórico das relações sociais, sendo continuamente produzido e reproduzido pelas dinâmicas econômicas, políticas e técnicas. Assim, compreender o mundo implica analisar como essas relações se materializam no território, revelando desigualdades, fluxos, redes e formas diferenciadas de organização espacial.

Essa concepção amplia o ensino da Geografia ao deslocá-lo de uma perspectiva descritiva para uma abordagem interpretativa e crítica. No caso do ensino do espaço mundial, isso significa compreender a globalização não como um processo homogêneo, mas como uma dinâmica contraditória que articula integração e desigualdade, conectividade e exclusão, aproximando territórios ao mesmo tempo em que os diferencia e hierarquiza (Santos, 2008; Haesbaert, 2019).

Dessa forma, o desenvolvimento do raciocínio geográfico no 8º ano do Ensino Fundamental torna-se essencial para que os estudantes consigam interpretar fenômenos como a divisão internacional do trabalho, a atuação das grandes potências, a formação de blocos econômicos e a inserção do Brasil no cenário internacional. Trata-se, portanto, de formar sujeitos capazes de ler o mundo de maneira crítica, reconhecendo-se como parte ativa das dinâmicas espaciais que estruturam a sociedade contemporânea.

### **Globalização e organização do espaço mundial**

A partir do final da Guerra Fria, especialmente após a dissolução da União Soviética em 1991, o mundo passou por profundas transformações estruturais, marcadas pela intensificação da globalização e pela reconfiguração das relações de poder no sistema internacional (Hobsbawm, 1997). Esse período inaugura uma nova etapa do capitalismo, caracterizada pela ampliação da integração econômica, pela aceleração dos fluxos de informação, capitais e mercadorias e pela reorganização da produção em escala global, consolidando um espaço cada vez mais interconectado e dinâmico.

A globalização pode ser compreendida, conforme propõe Milton Santos, como o ápice do processo de internacionalização do capitalismo, sustentado por um sistema técnico-científico-informacional que possibilita a conexão quase instantânea entre diferentes regiões do planeta (Santos, 2008). Esse sistema, baseado nas tecnologias da informação, nas redes de transporte e na crescente financeirização da economia, redefine a materialidade do espaço geográfico, intensificando as interdependências e ampliando a densidade das redes globais que articulam territórios, agentes e fluxos.

Entretanto, esse processo não ocorre de forma homogênea (Santos, 2008). Ao contrário, a globalização se estrutura de maneira seletiva, produzindo e aprofundando desigualdades espaciais. Determinadas regiões consolidam-se como centros de comando da economia mundial, concentrando tecnologia, capital e poder político, enquanto outras permanecem subordinadas, especializadas em atividades de menor valor agregado. Nesse sentido, a globalização não elimina as assimetrias, mas as reorganiza, articulando simultaneamente integração e fragmentação, conectividade e exclusão, em uma dinâmica profundamente contraditória.

Nesse contexto, a organização do espaço mundial passa a refletir uma nova divisão internacional do trabalho, mais complexa, flexível e fragmentada, marcada pela dispersão das etapas produtivas em diferentes países e pela constituição de cadeias globais de valor (Fröbel;

Heinrichs; Kreye, 2009). Ainda que essa dinâmica sugira maior integração econômica, ela reforça relações de dependência tecnológica, produtiva e financeira, sobretudo para países periféricos e semiperiféricos, como o Brasil, que enfrentam dificuldades estruturais para avançar em setores de maior intensidade tecnológica e maior agregação de valor.

Paralelamente, emergem novas dinâmicas geopolíticas que expressam a reconfiguração do poder global. A relação entre Estados Unidos e China assume centralidade nesse cenário, configurando uma disputa que articula cooperação econômica, competição tecnológica e tensões estratégicas (Pecequillo, 2012). Enquanto os Estados Unidos mantêm sua posição como potência global consolidada, a China se afirma como um polo emergente, ampliando sua capacidade de projeção econômica, política e territorial, reconfigurando equilíbrios regionais e globais.

Além disso, a atuação de blocos e coalizões como os BRICS evidencia a busca por maior protagonismo por parte de países emergentes, sinalizando a transição para uma ordem internacional mais complexa e, em certa medida, multipolar (Primakov, 2007). Essas articulações não se restringem à cooperação econômica, mas expressam estratégias geopolíticas voltadas à redefinição das estruturas de governança global, à ampliação da autonomia dos países participantes e à construção de alternativas às instituições tradicionais de poder.

Assim, compreender a organização política e econômica do espaço mundial implica reconhecer que o mundo contemporâneo é estruturado por redes, fluxos e relações de poder que operam de forma multiescalar e desigual. Para o ensino de Geografia, isso significa possibilitar aos estudantes uma leitura crítica dessas dinâmicas, evidenciando como os processos globais se materializam nos territórios e influenciam diretamente a vida cotidiana, especialmente no contexto brasileiro.

### **Divisão Internacional do Trabalho e inserção do Brasil**

A Divisão Internacional do Trabalho (DIT) constitui um dos principais mecanismos de organização do espaço econômico mundial, estruturando a distribuição das atividades produtivas em escala global e expressando, no território, as dinâmicas do capitalismo em suas diferentes fases históricas (Fröbel; Heinrichs; Kreye, 2009). Tradicionalmente associada à oposição entre países industrializados e exportadores de produtos primários, a DIT assume, na contemporaneidade, formas mais complexas, marcadas pela fragmentação dos processos produtivos, pela dispersão geográfica das etapas de produção e pela constituição de cadeias globais de valor.

Nesse novo contexto, os países centrais tendem a concentrar as etapas mais avançadas da produção, ligadas à inovação tecnológica, ao controle financeiro e à gestão das redes globais, enquanto os países periféricos e semiperiféricos se especializam em atividades de menor valor agregado, como a produção de commodities, a montagem industrial e a oferta de mão de obra de baixo custo (Pochmann, 2001). Ainda que haja maior circulação de capitais e aparente integração produtiva, essa estrutura não elimina as desigualdades, mas as reconfigura, mantendo e, em muitos casos, aprofundando as assimetrias entre os diferentes territórios.



Autores como Pochmann destacam que essa dinâmica está diretamente associada à concentração do poder econômico, tecnológico e político nos países centrais, o que limita a autonomia das economias periféricas e reforça relações estruturais de dependência.

Nesse sentido, a inserção subordinada no sistema internacional não se explica apenas pela especialização produtiva, mas também pela dependência em relação à tecnologia, ao crédito e aos fluxos financeiros globais, elementos que condicionam as possibilidades de desenvolvimento e inserção competitiva desses países.

O Brasil, nesse cenário, apresenta características típicas de uma economia semiperiférica, combinando uma base industrial significativa com forte dependência da exportação de produtos primários (Oreiro, 2011). Sua pauta exportadora é marcada pela predominância de commodities, como soja, minério de ferro, petróleo e produtos agropecuários, o que evidencia uma inserção internacional fortemente condicionada pelas demandas externas e pela volatilidade do mercado global.

Além disso, o país enfrenta desafios estruturais relacionados à desindustrialização relativa, à baixa incorporação tecnológica e à dificuldade de avançar nas cadeias globais de valor. Esse quadro reforça a necessidade de compreender a inserção brasileira não de forma isolada, mas como parte de uma lógica sistêmica que articula centro, periferia e semiperiferia no funcionamento do capitalismo global, evidenciando as limitações e as possibilidades de atuação no cenário internacional.

Nesse sentido, analisar o mundo a partir da inserção internacional do Brasil (Cervo, 2008; 2015) constitui uma estratégia didática relevante para o ensino de Geografia. Ao partir da realidade nacional, o estudante consegue estabelecer conexões mais concretas com os processos globais, compreendendo como as dinâmicas econômicas, políticas e tecnológicas se materializam no território brasileiro e influenciam diretamente sua organização.

Essa abordagem favorece a compreensão das interdependências e das assimetrias que caracterizam o sistema mundial contemporâneo, permitindo ao aluno perceber que o Brasil não é apenas influenciado por essas dinâmicas, mas também participa, ainda que de forma desigual, de sua construção. Assim, o estudo da DIT, articulado à realidade brasileira, contribui para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e para a formação de uma leitura crítica do mundo, elemento central na educação geográfica.

### **Jogos e atividades lúdicas no ensino de Geografia**

O uso de jogos e atividades lúdicas no ensino configura-se como uma alternativa metodológica relevante para a construção de aprendizagens mais dinâmicas, significativas e participativas. No contexto da Geografia escolar, essas estratégias assumem papel ainda mais relevante, uma vez que se aplicam a conteúdos abstratos, multiescalares e complexos, como os processos de globalização, as dinâmicas geopolíticas e a organização do espaço mundial, que frequentemente se apresentam distantes da realidade imediata dos estudantes.

A ludicidade, nesse sentido, não deve ser compreendida como mera recreação ou momento de descontração, mas como uma forma qualificada de mediação pedagógica, capaz de articular conhecimento, ação e experiência. Ao mobilizar diferentes linguagens, visuais, simbólicas e interativas, os jogos possibilitam que os estudantes estabeleçam relações entre

conceitos teóricos e situações concretas, favorecendo a construção de sentidos e a internalização dos conteúdos.

Do ponto de vista pedagógico, essas estratégias dialogam com abordagens construtivistas e com as metodologias ativas de aprendizagem, nas quais o aluno deixa de ocupar uma posição passiva e assume papel protagonista na construção do conhecimento (Callai, 2010). Ao participar de atividades como mapas mentais, jogos de associação, desafios e dinâmicas coletivas, os estudantes são incentivados a interpretar, relacionar e aplicar conceitos, mobilizando diferentes competências cognitivas e socioemocionais.

No ensino de Geografia, os jogos e atividades lúdicas contribuem diretamente para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, ao estimular a leitura espacial, a análise de relações e a compreensão de processos em diferentes escalas. Além disso, favorecem a apropriação de noções fundamentais, como localização, distribuição, redes, fluxos e interdependência, tornando esses conceitos mais acessíveis, concretos e significativos para os alunos.

Outro aspecto relevante refere-se ao engajamento discente. A utilização de estratégias lúdicas tende a ampliar o interesse e a motivação dos estudantes, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais participativo, colaborativo e interativo. Esse fator é particularmente importante em temas relacionados ao espaço mundial, que, em abordagens tradicionais, costumam ser percebidos como distantes, abstratos ou pouco conectados ao cotidiano.

Ao integrar ludicidade e conteúdo, o ensino deixa de se restringir à exposição oral e à reprodução de informações, passando a envolver o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Nesse movimento, o conhecimento é construído de forma mais autônoma, processual e reflexiva, permitindo que o aluno desenvolva não apenas competências cognitivas, mas também uma postura crítica diante da realidade social e espacial.

Dessa forma, a utilização de jogos e atividades lúdicas no ensino de Geografia não apenas potencializa a aprendizagem, mas também contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar o mundo de maneira crítica, compreender as dinâmicas espaciais e atuar de forma participativa na sociedade, em consonância com os objetivos da educação geográfica contemporânea.

## **Metodologia**

O presente artigo caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, com abordagem teórico-propositiva, voltado à análise do ensino da organização política e econômica do espaço mundial no 8º ano do Ensino Fundamental e à elaboração de uma sequência didática fundamentada em metodologias lúdicas.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho estrutura-se a partir de dois eixos articulados. O primeiro consiste em uma revisão bibliográfica, que mobiliza referenciais da Geografia crítica, da educação geográfica e das discussões sobre globalização, Divisão Internacional do Trabalho e inserção internacional do Brasil, além das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse eixo fornece os fundamentos conceituais necessários à compreensão do raciocínio geográfico e das dinâmicas do espaço mundial no contexto escolar.

O segundo eixo corresponde à elaboração de uma proposta didática, concebida como produto pedagógico, estruturada em uma sequência de dez aulas que integra conteúdos conceituais, atividades práticas e estratégias lúdicas. Essa proposta foi construída a partir da sistematização da prática docente e da identificação de dificuldades recorrentes dos estudantes na compreensão de fenômenos globais e multiescalares.

Dessa forma, o artigo não se configura como uma pesquisa empírica de aplicação direta em campo, mas como uma análise teórica articulada à proposição de uma intervenção pedagógica, cujo objetivo é oferecer subsídios para o ensino do espaço mundial de forma mais acessível, crítica e significativa. A ênfase recai, portanto, na coerência entre fundamentação teórica e construção didática, buscando contribuir para o desenvolvimento do raciocínio geográfico no ensino fundamental.

### **A sequência didática: estrutura, etapas e fundamentos pedagógicos**

A sequência didática proposta constitui o eixo estruturador da intervenção pedagógica desenvolvida neste estudo, sendo organizada em dez aulas articuladas progressivamente, com o objetivo de promover o desenvolvimento do raciocínio geográfico a partir da compreensão da organização política e econômica do espaço mundial. Sua construção fundamenta-se na integração entre conteúdos conceituais, atividades práticas e estratégias lúdicas, orientadas por uma lógica de complexificação progressiva do conhecimento.

A estrutura da sequência didática segue um percurso pedagógico que parte da introdução de conceitos fundamentais, avança para a espacialização dos fenômenos e culmina na análise crítica das dinâmicas globais e na aplicação do conhecimento. Esse percurso organiza-se em três momentos principais: (i) construção conceitual inicial, (ii) desenvolvimento do raciocínio espacial e (iii) aplicação, sistematização e síntese do conhecimento.

No primeiro momento, são introduzidos conceitos fundamentais, como geopolítica, globalização e blocos econômicos, com destaque para o papel das grandes potências e dos países emergentes no cenário internacional. A utilização de recursos como mapas mentais e atividades de reconhecimento de conceitos possibilita a organização do pensamento e a familiarização dos estudantes com a linguagem conceitual da Geografia.

No segundo momento, a ênfase desloca-se para a dimensão espacial dos fenômenos, por meio de atividades cartográficas e da análise da inserção internacional do Brasil. A identificação de países e blocos econômicos no mapa mundi, associada ao estudo da Divisão Internacional do Trabalho, permite ao estudante compreender as relações entre território, economia e poder em escala global, favorecendo a articulação entre diferentes escalas espaciais.

No terceiro momento, destacam-se estratégias lúdicas mais complexas, como jogos, dinâmicas interativas e atividades de síntese, que promovem a aplicação dos conceitos em situações-problema. Essas práticas contribuem para a consolidação do conhecimento, estimulam o pensamento estratégico e favorecem a construção de aprendizagens significativas, ao envolver os estudantes de forma ativa no processo educativo.

A etapa final da sequência didática é dedicada à avaliação reflexiva, na qual os estudantes são convidados a estabelecer conexões entre os conteúdos trabalhados e sua realidade cotidiana, além de realizarem uma autoavaliação de seu processo de aprendizagem. Essa abordagem amplia a dimensão formativa da avaliação, ao valorizar não apenas os resultados, mas também os percursos de aprendizagem.

Dessa forma, a sequência didática não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui um percurso formativo estruturado, que articula teoria, prática e ludicidade, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e para a construção de uma compreensão crítica do espaço mundial, em consonância com abordagens que valorizam o protagonismo discente e a aprendizagem significativa (Callai, 2010).

A sequência didática desenvolvida estrutura-se em aulas temáticas que abordam, de forma progressiva, a organização política e econômica do espaço mundial. Em um primeiro momento, são introduzidos conceitos fundamentais, como geopolítica, globalização e blocos econômicos, com destaque para o papel dos Estados Unidos, da China e dos BRICS no cenário internacional. Essa etapa visa construir uma base conceitual que permita aos alunos compreender as dinâmicas do sistema internacional contemporâneo.

Na etapa seguinte, os estudantes são envolvidos em atividades práticas que mobilizam diferentes linguagens e formas de representação, como mapas mentais, caça-palavras e exercícios de localização geográfica. Essas atividades têm como objetivo favorecer a organização do pensamento, a fixação dos conceitos e o estabelecimento de relações entre os conteúdos trabalhados, contribuindo para a consolidação do raciocínio geográfico.

No terceiro momento, o foco desloca-se para a análise da inserção do Brasil no cenário internacional. Nessa etapa, são explorados temas como a participação do país em blocos econômicos, sua posição na Divisão Internacional do Trabalho e suas relações com outras potências, permitindo aos estudantes estabelecer conexões entre o local e o global.

Posteriormente, são trabalhados os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio, evidenciando as interdependências entre diferentes países e regiões e estimulando a compreensão das redes econômicas globais.

Na fase final da sequência, são discutidos processos econômicos contemporâneos, como desconcentração, descentralização e recentralização das atividades produtivas, relacionando esses fenômenos à dinâmica do capitalismo global e aos seus impactos no território brasileiro.

### **Considerações finais**

O ensino da organização política e econômica do espaço mundial no Ensino Fundamental evidencia um dos principais desafios da Geografia escolar contemporânea: tornar inteligíveis, para os estudantes, processos complexos, multiescalares e frequentemente abstratos, como a globalização, a geopolítica e a divisão internacional do trabalho. Nesse contexto, mostra-se insuficiente a adoção de práticas pedagógicas centradas na mera transmissão de conteúdos, desarticuladas da realidade vivida pelos alunos e pouco eficazes na construção de aprendizagens significativas e duradouras.

A proposta apresentada neste artigo buscou enfrentar esse desafio por meio da articulação entre fundamentação teórica consistente e prática pedagógica inovadora, evidenciando o potencial das metodologias ativas, em especial o uso de jogos e atividades lúdicas, no ensino de Geografia. Ao longo do trabalho, demonstrou-se que a ludicidade, quando orientada por intencionalidade pedagógica clara, não apenas dinamiza o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a construção de conhecimentos mais estruturados, críticos e contextualizados.

A sequência didática desenvolvida revelou-se um instrumento relevante de mediação entre conceitos complexos e a realidade dos estudantes. Ao organizar o ensino em etapas progressivas, que articulam introdução conceitual, atividades práticas e momentos de análise e reflexão, a proposta possibilita a construção de um percurso formativo coerente, capaz de integrar diferentes escalas espaciais e níveis de abstração, elemento fundamental para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Destaca-se, nesse sentido, a centralidade da estratégia de partir da inserção internacional do Brasil como eixo estruturador da aprendizagem. Ao ancorar a compreensão do espaço mundial na realidade nacional, os estudantes conseguem estabelecer conexões mais concretas entre os conteúdos escolares e seu cotidiano, favorecendo a compreensão das interdependências e das assimetrias que caracterizam o sistema mundial contemporâneo. Tal abordagem contribui para a construção de uma leitura mais crítica das dinâmicas globais e de suas implicações no território.

Os resultados discutidos indicam que a utilização de jogos e atividades lúdicas potencializa o engajamento discente, amplia a participação no processo educativo e favorece a compreensão de conteúdos considerados complexos. Além disso, essas estratégias contribuem para o desenvolvimento de habilidades fundamentais à formação geográfica, como a análise espacial, a capacidade de estabelecer relações multiescalares e a interpretação crítica da realidade.

Outro aspecto relevante refere-se à construção de aprendizagens significativas. Ao envolver os estudantes de forma ativa, por meio da experimentação, da interação e da problematização, a proposta pedagógica favorece a internalização do conhecimento e sua mobilização em diferentes contextos. Nesse sentido, o ensino deixa de se configurar como um processo passivo de recepção de informações e passa a assumir um caráter formativo, no qual o aluno se reconhece como sujeito do conhecimento.

Cabe destacar, ainda, que a proposta aqui apresentada não se esgota em si mesma, podendo ser adaptada e ressignificada em diferentes contextos escolares. Sua principal contribuição reside na demonstração de que é possível ensinar conteúdos complexos de forma acessível, crítica e envolvente, desde que se adotem estratégias pedagógicas que articulem teoria, prática e experiência, em diálogo com a realidade dos estudantes.

Do ponto de vista científico, o artigo contribui ao evidenciar a potencialidade das metodologias lúdicas como instrumento de desenvolvimento do raciocínio geográfico no ensino do espaço mundial, reforçando a importância de abordagens que integrem conteúdos conceituais e práticas pedagógicas ativas.

Além disso, aponta para a necessidade de novas investigações que aprofundem a análise empírica dessas estratégias em diferentes contextos educacionais.

Por fim, reafirma-se o papel da Geografia como um campo de conhecimento fundamental para a formação cidadã. Ao possibilitar a compreensão das relações entre sociedade, espaço e poder, o ensino de Geografia contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar o mundo em que vivem e de atuar de forma consciente nas transformações da realidade. Nesse sentido, ensinar a organização política e econômica do espaço mundial não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui um processo formativo voltado à compreensão das dinâmicas do mundo contemporâneo e à participação ativa na vida social.

Assim, a integração entre teoria, prática e inovação pedagógica, conforme proposta neste artigo, aponta para caminhos promissores no ensino de Geografia, reforçando a necessidade de metodologias que articulem conhecimento, experiência e reflexão na construção de uma educação mais crítica, significativa e socialmente comprometida.

### Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018.
- CALLAI, Helena Copetti. *Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- CERVO, Amado Luiz. *Inserção internacional: formação dos conceitos brasileiros*. São Paulo: Saraiva, 2008.
- CERVO, Amado Luiz. *História da política exterior do Brasil*. 4. ed. Brasília: Editora UnB, 2015.
- FRÖBEL, Folker; HEINRICHS, Jürgen; KREYE, Otto. *A nova divisão internacional do trabalho*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914–1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARICÁ (RJ). Secretaria Municipal de Educação. *Referencial curricular da rede municipal de ensino de Maricá*. Maricá: Prefeitura Municipal, 2021.
- OREIRO, José Luis. *Macroeconomia do desenvolvimento: teoria e política econômica do crescimento com restrição externa*. São Paulo: LTC, 2011.
- PECEQUILO, Cristina Soreanu. *A política internacional contemporânea: os Estados Unidos e o século XXI*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- POCHMANN, Marcio. *O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo, 2001.
- PRIMAKOV, Yevgeny. *O mundo sem a Rússia? Para onde vai a política global*. Moscou: Centro de Política Internacional, 2007.
- RIBEIRO, Guilherme. Raciocínio geográfico e ensino de Geografia: fundamentos e práticas. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 12, n. 23, p. 1–18, 2022.
- SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2014.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

## LINGUAGEM E DISCURSO: ASPECTOS POLÍTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aroldo Magno de Oliveira<sup>3</sup>

### Resumo

O presente trabalho tem como objetivo ampliar um debate que se iniciou no artigo “Letramento e discurso” sobretudo porque neste destacamos o percurso dos estudos linguísticos atrelados ao grande campo de investigação científica – Ciências Humanas/Sociais, apresentando o Ensino de Linguagem como uma instância que gradativamente foi se aperfeiçoando, conforme o avanço dos estudos linguísticos. O objetivo é expor algumas proposições que possibilitem um conjunto de reflexões significativas relativas às atividades no ensino de linguagem e que auxiliem os alunos na compreensão dos dois grandes campos de investigação científica – Ciências Naturais e Ciências Humanas/Sociais destacando a linguagem como objeto de referência.

**Palavras-chave:** Linguagem; discurso; ensino de língua; ciências.

### Abstract

This paper aims to expand on a debate that began in the article "Literacy and Discourse," especially because in that article we highlighted the trajectory of linguistic studies linked to the broad field of scientific investigation – Human/Social Sciences, presenting Language Teaching as an instance that has gradually improved, according to the advancement of linguistic studies. The objective is to present some propositions that allow for a set of significant reflections regarding activities in language teaching and that help students understand the two major fields of scientific investigation – Natural Sciences and Human/Social Sciences, highlighting language as an object of reference.

**Keywords:** Language; discourse; language teaching; sciences.

### Introdução

Em artigo anterior tratamos dos aspectos políticos presentes nos princípios e fundamentos do Letramento e da Análise do Discurso. Chamamos a atenção para o fato de que seria significativo não só articular esses princípios, mas também aplicá-los no ensino de língua portuguesa nas escolas de educação básica. Destacamos ainda a necessidade de um reposicionamento do conhecimento com base nos princípios das Ciências Naturais e das Ciências Sociais/Humanas.

Chamamos a atenção para o fato que é pouco apresentado, até mesmo nas universidades, que os dois grandes campos que congregam um conjunto de conhecimentos dizem respeito às duas únicas instâncias com as quais o ser humano se relaciona: a natureza e o próprio ser humano na vida social. As ciências naturais ou ciências da natureza investigam a relação do ser humano com a natureza, investiga o habitat natural do ser humano e as possibilidades de intervenção nas quais se produz a tecnologia. As ciências humanas ou ciências sociais investigam a relação do ser humano com o próprio ser humano na vida social, pois este é um ser genuinamente social.

---

<sup>3</sup> Prof. Dr. Estudos da Linguagem – Faculdade de Educação – Universidade Federal Fluminense

Nesse sentido, seria necessário desenvolver proposições que possam contribuir na aplicação de atividades práticas nas escolas de educação básica, e mais especificamente no ensino de língua portuguesa, de modo a criar condições para que os alunos ingressem em um processo de compreensão dessas duas relações que fazem parte da vida do ser humano. O objetivo está atrelado ao entendimento de que a educação é um processo de formação omnilateral, e que o ensino de língua portuguesa pode contribuir de forma significativa para atender o referido objetivo.

Assim, procuraremos caracterizar tanto o campo das ciências naturais quanto o campo das ciências humanas/sociais e a respectiva importância do conhecimento desses dois campos para a compreensão e a formação do ser humano e de que forma o ensino de linguagem pode contribuir nesse processo. Os tópicos orientadores a seguir são: *ciências naturais e ciências sociais*, onde discutir-se-á a importância dessa caracterização para o ensino; *linguagem e discurso*, onde se destaca as implicações políticas na produção dos discursos em função das condições sociais; *proposições para o ensino de linguagem*, onde será sinalizada uma reflexão sobre as possibilidades de um trabalho alternativo no ensino de linguagem na educação básica.

### **Ciências naturais e ciências sociais**

A história nos aponta que os dois campos de conhecimento humano estão estritamente relacionados com as duas instâncias com as quais o sujeito se relaciona ao longo de toda a sua vida: a natureza e o seu semelhante na vida social. Entendida a questão dessa forma, ao longo do século XIX até o nosso século XXI tanto as ciências da natureza quanto as ciências sociais se desenvolvem a partir dos aspectos ou subcampos que compõem os dois grandes campos de conhecimento. Isto significa que o campo das ciências da natureza é composto por vários subcampos: matemática, biologia química, física, computação, etc. Já no campo das ciências sociais temos subcampos como a linguagem, sociologia, filosofia, história, etc.

Os dois campos de investigação científica se desenvolveram em determinadas condições sociais e políticas que por sua vez estavam (estão) atreladas à organização econômica de uma determinada sociedade. No decorrer do século XIX até os primeiros anos do século XX a ordem econômica de base capitalista condicionou o desenvolvimento com moderada restrição à liberdade de pensamento e de pesquisa em todas as áreas de conhecimento. No século XIX desenvolveram-se com toda a sua potencialidade tanto as ciências naturais quanto as ciências sociais, onde ambas apresentaram ao mundo um conjunto de saberes que até os dias hoje se constituem em referência de grande importância destacando-se as obras de Charles Darwin e Karl Marx.

Tendo em vista que no século XIX ainda não tínhamos as escolas públicas nas sociedades dos países constituídos, o conteúdo referencial das investigações científicas realizadas ficou a cargo de grupos restritos que faziam parte da intelectualidade e dos setores que compõem a burguesia. A escola ainda não havia elaborado e implantado os currículos tais como hoje conhecemos, pois, a prioridade era a disseminação desses conteúdos entre os que passariam a assumir o poder político. Dessa forma, os avançados estudos realizados por Darwin, Marx e outros somente ganharam espaço em locais minoritários de ensino. Os grupos sociais de trabalhadores na produção das riquezas permaneceram marginalizados em todo o processo.



Assim, o resultado das investigações que resultariam em qualificação da relação do ser humano com a natureza e com os seus semelhantes na dinâmica social ficaram sonegadas, da mesma forma que também lhes era sonegada a alfabetização e acesso aos bens culturais e científicos.

Caso entendamos que a educação em si está pautada na qualificação e potencialização das respectivas relações do ser humano com a natureza e com os seus semelhantes na vida social, no referido período a educação permanece presente apenas nos espaços destinados ao grupo social detentor do poder político e econômico.

No início do século XX ocorre uma das mais importantes – talvez a mais importante – revoluções da história da humanidade: a revolução russa. A burguesia e a aristocracia daquele país são derrotadas pelas grandes massas de trabalhadores que instauraram a sociedade de transição na qual o Estado passa a estar em poder dos trabalhadores. No processo revolucionário inicia-se em plena escala a alfabetização e a escolarização de todo o povo, das grandes massas de trabalhadores, o que colocou a Rússia em pouquíssimo tempo em um patamar mais avançado. A alfabetização, as investigações científicas e os bens culturais passam a estar de forma plena a disposição de todo o povo.

Dessa forma, os trabalhadores europeus dão início a várias insurgências revolucionárias o que resulta na mobilização contrarrevolucionária da burguesia europeia. Nas lutas entre esses dois setores sociais houve a culminância de um “acordo” de modo que a burguesia concedesse boa parte das reivindicações dos trabalhadores, sendo uma delas a escola pública e gratuita para as grandes massas.

Este “novo modelo social” se espalhou por toda a Europa e por todos os países da América Latina inclusive o Brasil. A burguesia brasileira se viu na tarefa de implantar as escolas públicas destinadas ao letramento de todos os trabalhadores e seus filhos. Entretanto, o que seria a criação de espaços de escolarização para viabilizar o acesso aos bens culturais e aos resultados das investigações científicas, esses espaços tornaram-se locais de preparação para trabalho onde se utilizou a pedagogia tecnicista e a educação bancária.

A luta agora passou a se pautar no controle da produção do conhecimento e no controle do acesso ao conteúdo referencial do conhecimento. Os setores sociais em luta, apesar da supremacia da burguesia, passam a se envolver na complexidade das variáveis presentes tanto no processo de produção quanto no acesso ao conhecimento produzido nas universidades e nos espaços de investigação científica.

Assim, o resultado das investigações que resultariam em qualificação da relação do ser humano com a natureza e com os seus semelhantes na dinâmica social permanecem até os dias hoje no espaço da luta de classes na qual a alfabetização e acesso aos bens culturais e científicos ainda são objetivos a serem alcançados pela classe trabalhadora.

### **Linguagem e discurso: implicações políticas**

A linguagem é o objeto que se materializa no discurso. Os dois grandes campos da Ciência aos quais já nos referimos são caracterizados e desenvolvidos por meio do discurso, ou seja, a linguagem como material concreto, é de fato concreto se levarmos em conta a sua capacidade de produção de discursos em todos os processos interativos da vida humana.

Todos os objetos de investigação científica só podem ser conhecidos de forma objetiva por meio do discurso, da linguagem materializada. Assim entendido, o ensino de linguagem e de todas as outras disciplinas podem encontrar caminhos alternativos visando um ensino que possibilite ao educando compreender a disciplina em questão como algo que faz parte de um processo de qualificação das duas relações fundamentais (e únicas) que o ser humano mantém ao longo de sua vida.

Essas relações fundamentais se constituem condicionadas pela ideologia que rege uma determinada organização social – podendo ocorrer o estranhamento – alienação sobre as funções e características dos objetos de conhecimento que compõem tanto o mundo natural quanto o mundo social. Ao compreendermos o processo de desenvolvimento das capacidades naturais do ser humano condicionadas pelas condições sociais, os objetos de conhecimento são enfocados conforme as necessidades e interesses dos grupos sociais e seus lugares na sociedade. Por exemplo, o grupo social burguês (capitalista) interessa-se pelo desenvolvimento científico em função do que pode gerar capital e riqueza a ser acumulada, enquanto o grupo social de trabalhadores ou de pobres interessa-se pelo desenvolvimento científico em função da possibilidade de gerar melhores condições materiais de vida.

Nesse sentido, os discursos proferidos nas disciplinas que se relacionam diretamente com os dois campos de conhecimento caracterizam um determinado objeto intrinsecamente relacionado com o que há de concreto na vida do aluno na escola de educação básica. Disciplinas como matemática, biologia, física e química relacionam-se com a necessidade de compreensão da natureza, do espaço físico/material que nós, seres humanos, habitamos. Disciplinas como linguagem, artes, história e geografia relacionam-se com a necessidade de compreensão da vida social e das relações humanas.

Em todo o processo de elaboração do currículo das disciplinas da educação básica relacionadas aos dois campos de conhecimento as teses possíveis de serem defendidas são as de que tanto os conceitos quanto o conteúdo referencial a ser desenvolvido em cada uma das disciplinas não criassem as condições de efetiva mobilização para compreender a natureza e o social como aspectos diretamente relacionados a vida, e que esta precisa ser qualificada em função das possíveis causas que promovem as desigualdades sociais e as condições de vida nada qualificadas de um percentual significativo da população.

Assim, as disciplinas e seus conteúdos não são tratados como necessárias para reverter a dura realidade do nosso povo e de todos os povos que se encontram nas mesmas condições, ou seja, sem o atendimento de suas necessidades integrais para uma vida digna, pois só mesmo assim o ser humano poderá desenvolver inúmeras potencialidades que ora estão interditas. Ao contrário, as disciplinas são abordadas de forma superficial com a dose suficiente de artificialidade que em nada contribuem para uma efetiva compreensão de seu conteúdo e para a mobilização de forças sociais que em sua atividade intervenham de forma decisiva na realidade.

Os aspectos políticos relacionados ao ensino de todas as disciplinas da educação básica estão atrelados a uma ideologia que dissocia conceitos e conteúdos referenciais de seus vínculos com a realidade objetiva, pois esta revela a necessidade de mudança radical nas relações do ser humano com a natureza e com os seus semelhantes na vida social.

Tendo em vista que os discursos veiculam a ideologia, o que observamos nas escolas e na sociedade é uma complexa relação de aspectos e recortes de ideologias que se embatem na maioria das vezes de forma confusa e sem uma orientação coerente. É possível observar, por exemplo, a defesa de que a ciência e os conteúdos a serem ensinados devem ser destituídos de ideologia e de posições políticas, isto é, a ciência e o ensino se constituem ou se constituíram em espaço alheio à ideologia e à política. Outras vezes observa-se a defesa de que a política presente na ciência e no ensino são manipulações de professores alinhados a setores de esquerda. Em outros casos ainda pode ser observado que a ciência e o ensino estão diretamente atrelados aos interesses políticos da burguesia, pois esta controla o sistema educacional no plano institucional.

Os referidos aspectos políticos observados nas situações lustradas no parágrafo anterior se embatem e caracterizam a luta de classes travada nos espaços sociais destinados ao ensino-aprendizagem, seja na educação básica seja na educação superior. É possível afirmar que a tarefa fundamental em todo o contexto no qual estamos inseridos é criar as condições necessárias à compreensão da constituição histórica da (s) organização (ões) sociais de modo que se vislumbre uma atuação efetiva de intervenção nessas condições.

Assim entendido, tanto a universidade quanto a escola de educação básica estariam integradas no compromisso e no empenho de criar as condições necessárias para ativar objetiva e concretamente as mudanças das relações com a natureza e com o social, seja aprofundando os estudos sobre a história da sociedade, seja no auxílio à organização e mobilização social.

### **Proposições para o ensino de linguagem**

O ensino de linguagem, e mais especificamente o ensino de língua portuguesa, pode contribuir de forma significativa no sentido de estabelecer compromisso efetivo com um conhecimento que integre o que já sinalizamos: a nossa relação com a natureza e com os nossos semelhantes na vida social.

Destacamos que a linguagem em sua materialidade é o instrumento necessário para o conhecimento de todas as disciplinas e campos de investigação científica. Levando em conta que os professores de língua têm como tarefa o ensino desse instrumento, é possível vislumbrar atividades de leitura e compreensão de temas relacionados às outras disciplinas.

Em uma perspectiva sociointeracionista, as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula podem considerar a viabilidade de leitura e produção de textos com conteúdo referencial de cada uma das disciplinas da educação básica. A proposição aqui é a formação de um conjunto de conhecimentos cujo horizonte é a compreensão objetiva do objeto em questão e a sua funcionalidade concreta e palpável.

Na matemática, por exemplo, os textos podem apresentar a relação com os números de modo que seja compreendido o conjunto de cálculos que possibilite conhecer a economia do país e sua função na organização da sociedade. Compreender a produção dos bens públicos e sua distribuição implementa um potencial crítica à organização social e sua constituição histórica. Vislumbra-se aqui a compreensão da matemática como uma disciplina que cria as condições para a compreensão e qualificação da relação do ser humano com a natureza e sua utilização em benefício de todos.

Na disciplina ciências biológicas os textos podem trazer informações e sistematização dos alimentos e suas propriedades nutricionais para uma melhor alimentação do povo. Destaca-se aqui a viabilidade de realizar um levantamento dos alimentos e suas propriedades nutricionais em conformidade com a forma de produção e cultivo no caso de legumes e verduras. Vislumbra-se a compreensão da distribuição dos alimentos e as condições de obtenção desses alimentos pelo povo de modo que os motivos das eventuais dificuldades do povo possam ser exporados, uma vez que essa disciplina também objetiva a qualificação da relação do ser humano com a natureza na vida social.

Os textos da disciplina 'história' podem criar as condições para o entendimento da constituição das sociedades ao longo do tempo e suas formas de organização com foco nas condições materiais de vida dos povos. Essa perspectiva pode viabilizar uma leitura crítica não só do conteúdo referencial do texto, mas também dos fatores que causaram (ou causam) as desigualdes sociais e desigualdades no acesso às condições materiais suficientes para a vida dos povos.

Os textos da disciplina 'geografia', da mesma forma, podem ser aproveitados para a compreensão da distribuição dos grupos humanos no planeta e suas ações nos territórios ocupados por este ou aquele grupo humano. Vislumbra-se aqui criar as condições de entendimento dos fatores determinantes que condicionaram as ações humanas nos territórios, de modo ser possível avaliar os resultados em busca das motivações das transformações e explorações dos seres humanos nesses territórios. Nesse sentido, questiona-se se essas ações qualificaram a relação do ser humano com a natureza e com os seus semelhantes na vida social.

Nesse sentido, podemos resumir de forma provisória propostas gerais de atividades para aprimorar a compreensão de áreas científicas. Seria viável para uma inserção dos alunos no processo de leitura crítica e entendimento das Ciências Naturais e Ciências Sociais/Humanas, os educadores incorporarem diversas atividades aos currículos de ensino de línguas. Essas atividades podem incluir:

1. Analisar textos e artigos científicos de várias disciplinas para identificar argumentos, metodologias e estruturas teóricas principais.
2. Envolver-se em discussões e debates colaborativos sobre tópicos interdisciplinares para promover o pensamento crítico e habilidades analíticas.
3. Criar apresentações multimídia ou projetos de pesquisa que integrem análise linguística com investigação científica.
4. Participar de workshops de escrita científica para desenvolver estratégias de comunicação eficazes e habilidades de escrita em diferentes domínios científicos.

Estamos aqui diante de um desafio: propor uma educação linguística que norteie suas atividades tendo como base fundamental a compreensão de que a educação é uma instância de formação que qualifica a relação do ser humano com a natureza e com os seus semelhantes na vida social.

Ao entendermos a produção do texto na perspectiva sociointeracionista onde, em resumo, destaca que todo texto é produzido nos contextos de interação social, entendemos que nesses contextos sociais de interação, conforme Gerladi (1997):

|               |                                                           |
|---------------|-----------------------------------------------------------|
| Locutor/Autor | Tem o que dizer                                           |
|               | Tem o instrumento para dizer                              |
|               | Tem para quem dizer                                       |
|               | Recria o já dito                                          |
|               | Elabora estratégias para dizer                            |
|               | Mobiliza o sistema linguístico historicamente constituído |
|               | Disponibiliza o seu texto para o outro                    |

Em linhas gerais, o enfoque acima apresentado por Geraldi (1997) nos dá de forma objetiva e inequívoca a dimensão do processo de produção textual. Assim entendido, os textos produzidos de todas as disciplinas são de autores, locutores/interlocutores interagindo na oferta/busca de respostas em desenvolvimento ininterrupto na qualificação da vida e das relações humanas.

O texto assim entendido possibilita aos professores de línguas, no nosso caso, língua portuguesa, mobilizar formas de leitura que criem as condições para uma formação de sujeitos/cidadãos/alunos ativos em suas relações na dinâmica social.

### **Considerações finais**

Em conclusão, a evolução dos estudos linguísticos dentro do âmbito da pesquisa científica destacou a interconexão da linguagem com diversos campos de investigação. Ao enfatizar o papel do ensino de línguas em viabilizar a compreensão dos alunos das Ciências Naturais e Ciências Sociais/Humanas, os educadores podem construir junto com os alunos as habilidades necessárias para envolvimento e atuação com a pesquisa interdisciplinar de forma eficaz. As atividades propostas visam aprimorar a competência linguística, as habilidades de pensamento crítico e o conhecimento interdisciplinar dos alunos, promovendo, em última análise, uma apreciação mais profunda do papel da linguagem na formação do discurso científico.

Nesse sentido, seria necessário desenvolver proposições que possam contribuir na aplicação de atividades práticas nas escolas de educação básica, e mais especificamente no ensino de língua portuguesa, de modo a criar condições para que os alunos ingressem em um processo de compreensão dessas duas relações que fazem parte da vida do ser humano. O objetivo está atrelado ao entendimento de que a educação é um processo de formação omnilateral, e que o ensino de língua portuguesa pode contribuir de forma significativa para atender o referido objetivo.

A síntese aqui tratada sobre os conceitos e enfoques do ensino de linguagem é um pequeno e modesto esboço de estudos já realizados e que ainda se encontram em desenvolvimento neste ou naquele aspecto. Importante ressaltar que a opção por um ou outro enfoque pode resultar em uma contribuição significativa no ensino de linguagem, apesar das limitações presentes no sistema educacional brasileiro atrelado a uma ordem econômica que precisa ser radicalmente superada.

A opção política esboçada é resultado de uma pesquisa e de uma reflexão que procuram estar em sintonia com a dura realidade do nosso povo e de todos os povos que se encontram nas mesmas condições, ou seja, sem o atendimento integral de suas necessidades para uma vida digna. E é no atendimento integral das suas necessidades que o ser humano poderá desenvolver inúmeras potencialidades que ora estão interditas.

### Referências

- BAKHTIN, Mikail. Marxismo e filosofia da linguagem. 12ª ed, São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BECHARA, Evanildo. Ensino da gramática: opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 1999.
- BRITTO, Luiz Percival Leme de. A sombra do caos. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BRITTO, Luiz Percival Leme de. Contra o consenso. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. Trabalhos em lingüística aplicada, Campinas, nº 09, pp.5-45, 1987.
- FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo gramática? Campinas: Parábola Editorial, 2006.
- FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva. Campinas: Parábola Editorial, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da indignação. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. Política e educação. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. Educação como prática da liberdade. 50ª ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- \_\_\_\_\_. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GERALDI, João Wanderley. (org.) O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999.
- \_\_\_\_\_. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Linguagem e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. A aula como acontecimento. São Paulo: Pedro e João ed. 2015.
- GNERRE, Maurizio. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- ILARI, Rodolfo. A lingüística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, Ângela B. A formação do professor. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1993.
- MARX, Karl. Últimos escritos econômicos e filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2017.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 2011.
- POSSENTI, Sírio. Questões para analistas do discurso. SP: Parábola, 2009.
- SABATO, Ernesto. Homens e engrenagens. Campinas: Papirus, 1993.

## VINHO NOVO EM ODRES VELHOS: OS DILEMAS DA GEOPOLÍTICA CONTEMPORÂNEA

Felipe Trindade Santos<sup>4</sup>  
Pedro Albeirice da Rocha<sup>5</sup>

### Resumo

Este artigo analisa os dilemas da geopolítica contemporânea frente ao enfraquecimento das instituições internacionais de mediação. Por meio de pesquisa bibliográfica qualitativa, problematizam-se os conceitos de território, nação e soberania em face dos conflitos na Ucrânia e Palestina, além das mudanças na política externa estadunidense. Os resultados apontam para uma crise no multilateralismo e uma reconfiguração da ordem global baseada em interesses energéticos e territoriais.

**Palavras-chave:** Geopolítica. Soberania. Relações Internacionais.

### Abstract

This article analyzes the dilemmas of contemporary geopolitics in light of the weakening of international mediation institutions. Through qualitative bibliographic research, it examines the concepts of territory, nation, and sovereignty in the context of the conflicts in Ukraine and Palestine, as well as changes in US foreign policy. The results point to a crisis in multilateralism and a reconfiguration of the global order based on energy and territorial interests.

**Keywords:** geopolitics. Sovereignty. International Relations.

### Introdução

A geopolítica é uma disciplina ou uma área dentro da geografia que procura entender e definir como as configurações políticas, econômicas, sociais e culturais definem os limites que identificam a organização de um povo e o modo como se constitui num espaço (Baracuhy, 2021).

Uma rápida análise da história da humanidade, desde o estabelecimento do homo sapiens há 70 mil anos atrás, revela que os limites estabelecidos por culturas e tradições foram se transformando ao longo do tempo. Ora por força de uma mescla de culturas via simbioses ricas, ora por força de conflitos e invasões motivadas por interesses de dominação e subjugamento (Harari, 2020). Assim como povos e nações surgiram, outras foram sufocadas e destinadas ao apagamento.

Neste processo acima descrito, o desenvolvimento da história possibilitou a criação de organismos internos de ordenação, como os estados e nações, e posteriormente os internacionais, como a ONU, capazes de mediar relações mundiais. Este organismo (ONU) constituído pela participação dos diversos países busca auxiliar e ser equilíbrio para a manutenção da paz, cooperação e desenvolvimento global.

---

<sup>4</sup> Doutorando em Educação pela Universidad Autónoma de Asunción. Professor da Rede Pública Municipal de Minas Gerais.

<sup>5</sup> Prof. Dr – Letras - Docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins – Araguaína.

A organização geopolítica global é formada por uma multiplicidade de Estados nacionais, cada um exercendo sua soberania de acordo com os princípios estabelecidos pelo direito internacional. Esta soberania tem suas raízes em atributos como uma população coesa, fronteiras territoriais geograficamente definidas, uma autoridade governamental centralizada dotada da prerrogativa de autodeterminação e a capacidade de relacionar-se diplomaticamente com as demais nações. Este dinamismo nacional está permanentemente vinculado aos rearranjos da divisão internacional do trabalho, gerando assim um entrelaçamento econômico e comercial (Prestes, 2025, p.6).

Contudo, uma era de extremos têm sido redesenhada com ufanismos nacionalistas, com tentativas de expansão territorial mediante ataques armados, quebrando acordos comerciais e políticos. Enfim, novas configurações estão sendo forjadas em um desequilíbrio perigoso, pondo em ação o desmonte das estruturas de regulação e os limites geográficos e culturais estabelecidos.

### **Ecoando o passado: a gênese das tensões contemporâneas**

O mundo como a maioria de nós o conhece foi forjado ao longo dos séculos pelo constante projeto de civilização realizado pelo homo sapiens. Tal projeto invadiu o imaginário cultural de grandes civilizações ocidentais, ainda que contasse com episódios intensos de degradação dos processos diplomáticos e humanitários como as guerras e os questionáveis processos de colonização. Contudo, a ideia marcante era deixar a degradação dos processos diplomáticos e humanitários de lado, rumo a um futuro mais integrador, anseio da era moderna guiada pelo nobre princípio da razão.

Mais recentemente na história, o século XX assistiu a duas grandes guerras que mobilizaram o globo, ainda que seus conflitos estivessem majoritariamente restritos à Europa. Ambas movidas por interesses nacionalistas e imperialistas que visavam dividir o mundo segundo interesses estratégicos unilaterais. Em ambas lá estava um país, os EUA, como financiador e posteriormente como mediador e restaurador da ordem. Após o fim da 2.ª Guerra a Europa devastada contou com o apoio do Plano Marshall para reconstrução da economia, das infraestruturas e da estabilidade política (Arruda e Piletti, 1995).

Os conflitos mundiais foram cruciais para assinatura da Carta das Nações Unidas - inicialmente com anuência de França, EUA, Reino Unido, China e União Soviética – e a criação da ONU em outubro de 1945. Porém a paz ficou ameaçada pelo que foi denominado Período da Guerra Fria, no qual EUA e União Soviética (URSS) muniram-se de armamento pesado, disputando zonas de influência no mundo e dispostos a qualquer ataque iminente (Arraes, 2019). O fim deste período dá-se com o desgaste da economia soviética, a queda do muro de Berlim e a dissolução do bloco soviético em países independentes (Duarte e Figueiredo, 2018).

O fim desta guerra, que também dominou o campo de influências na ciência e na comunicação, acabou por consolidar uma nova ordem mundial de competitividade, de livre comércio, de formação de blocos de cooperação como a União Europeia, Mercosul, Apec, entre outros. Alguns escritos classificaram tal movimento como uma “Ordem Internacional Policêntrica” (Júnior, 2022) fortemente influenciada pela globalização.



A globalização no sentido mais amplo de relações transplanetárias refere-se às ligações sociais entre pessoas localizadas em qualquer ponto da Terra, dentro de um contexto mundial. A esfera global é, então, um espaço social por direito próprio. O mundo não é simplesmente uma coleção de unidades geográficas menores, como países e regiões, mas também uma unidade espacial em si mesma. Podemos, portanto, traçar uma distinção fundamental entre ‘relações internacionais’(como intercâmbios entre países) e ‘relações globais’(como intercâmbios dentro do mundo). (Scholte, 2002, p.15)<sup>6</sup>.

## **A Armada Americana**

Ainda que esta cultura policêntrica se instaurasse, os EUA tornou-se uma potência em muito devido aos empréstimos à Europa, à dolarização da economia e ao seu comércio de arma. Mesmo com a criação da ONU como um órgão mediador, os EUA continuaram invadindo países, prometendo paz, ao modelo da “pax romana”, e garantindo a instauração da democracia ocidental como remédio contra todos os males. Algo que aconteceu em países como Líbano, Panamá, Vietnã, Guatemala, Irã, Iraque, Arábia Saudita, Haiti, Afeganistão, e recentemente a Venezuela (Dominguez, 2020).

Para além deste projeto de expansão imperialista que é assumida por presidentes estadunidenses, tanto democratas quanto republicanos, o atual momento é fortalecido pelo fenômeno Trump e sua campanha de ultranacionalismo. Eleito presidente em 2017 e reeleito em 2025, o Presidente Donald Trump assume um discurso que busca tornar a “América grande novamente”. Com uma postura extremamente protecionista e ultranacionalista, o governo estadunidense cria bloqueios econômicos, guerras comerciais, expulsa imigrantes, defende abortamente o uso de combustíveis fósseis opondo-se aos protocolos ambientais internacionais, culpabilizando outras nações pela estabilização e ausência de progresso na economia do país (Fiori, 2018).

O Presidente Donald Trump tornou-se conhecido por variados motivos. O primeiro deles envolve justamente seu negacionismo inveterado. Trump assume um discurso de negação das ciências e de toda pesquisa que coloque em risco os ideais econômicos. Durante a pandemia da Covid 19, o presidente foi um destes tantos líderes que empreendeu uma verdadeira batalha contra a política de isolamento social, medida disseminada para evitar o contágio direto com o vírus, bem como recusou toda iniciativa a favor da vacina (Moutropolos e Sturari, 2021). O negacionismo de Trump é um argumento utilizado inclusive contra os estudiosos do clima que mostram ao mundo, com suas pesquisas empíricas, comprovam o aumento do aquecimento global e os riscos ao equilíbrio do Planeta Terra. Para o Presidente, este discurso é radical, um farsa inventada que coloca interesses econômicos de países estrangeiros em detrimento dos interesses americanos que possuem sua economia baseada no petróleo e seus derivados (Reuters, 2025).

Outro motivo que o tornou conhecido, além, é claro, de seu discurso de extrema direita, é sua perene tentativa de governar via redes sociais, mobilizando inclusive pessoas contra autoridades internas e externas que estejam em dissonância com suas ideias:

---

<sup>6</sup>Tradução livre.

O abalo causado pelas Fake News é notável principalmente nos Estados Unidos, país que foi palco do primeiro pleito eleitoral permeado pelas notícias falsas altamente reproduzidas em mídias sociais, que acabaram por eleger o Republicano Donald Trump. O primeiro “Twitter president” (BRUNELLO, 2019) foi invariavelmente problemático ao longo de seu mandato, iniciado em 2016, e é reconhecido pela alta dose de dissimulação e mentira em seus pronunciamentos. Segundo levantamento do Washington Post, publicado por Kessler, Rizzo e Kelly (2018), Trump faz cerca de 7,6 afirmações falsas por dia, que repercutem de forma massiva entre o povo americano, principalmente entre seus eleitores (Moutropolos e Sturari, 2021, p. 2-3).

Ainda insatisfeitos com todo este caos, o governo americano retira investimentos de universidades, retira o país de organizações de cooperação internacional, esvazia a importância da ONU e mais recentemente ataca a Venezuela, ameaçando Canadá e Groenlândia, como parte de uma nova doutrina de Segurança Nacional com dois objetivos muito específicos:

i) a ‘segurança estratégica’ dos EUA, envolvendo a eliminação de toda e qualquer ameaça a seus interesses nacionais, em qualquer ponto do mundo, junto com o controle naval e aeroespacial de todos os ‘fluxos’ relevantes para o exercício dessa supremacia; ii) com uma ênfase particular na ‘segurança energética’ dos EUA e de todos os seus principais aliados, por meio do monopólio ou do controle do acesso às principais fontes de energia concentradas em alguns poucos países do sistema mundial (Fiori, 2018, p.11).

Para Fiori (2018) toda esta estratégia americana, ilustrada pela nova Doutrina de Segurança, representa seis pontos específicos. O primeiro é a ideia de que os EUA compreendem o mundo como um espaço de competição, no qual quem tem mais poder apresenta suas credenciais e vence o jogo. O segundo consiste na defesa de seus valores nacionais, não mais como universais, mas como fonte de engrandecimento da glória americana a eles reservada. O terceiro que não existe um destino universal de convergência, e que portanto não cabe mudanças substanciais, logo: quem tem o poder, o tem de fato, e quem não o tem, continuará em tal condição. O quarto determina que os EUA se relacionarão com os demais países a partir e unicamente de seus interesses nacionais. O quinto demonstra que os EUA usarão da força para impor seus interesses. O sexto e último define que os EUA terá o direito de usar sanções econômicas como mecanismos de guerra.

É interessante observar que as considerações deste autor são de 2018, e, portanto, não haviam acontecido ainda os recentes ataques do Estado Americano ao Irã, com a destruição de seu ponto de pesquisa nuclear, e nem mesmo o ataque à Venezuela, que consistiu não somente na prisão de Nicolas Maduro e sua esposa, mas de posse das estruturas de governo daquele povo. Nações conhecidas por desafiar as invectivas estadunidenses com seus discursos e suas práticas políticas e econômicas. No entanto, os pontos acima destacados, refletem com precisão toda a estratégia americana imperialista capaz de colocar em ameaça os dissidentes, quaisquer que sejam, pessoas ou nações.

Por analogia, muitos analistas falam de uma nova Guerra Fria, ou de uma Terceira Guerra Mundial, quando se referem a este estado de guerra intermitente e contínuo do século XXI. O importante, entretanto, é compreender que o fenômeno da guerra adquiriu novo significado e nova duração dentro do sistema internacional, e dentro da estratégia de poder global dos EUA. Em grande medida, graças à própria necessidade endógena

de reprodução e expansão contínua do ‘império militar’ americano, que foi construído durante a segunda metade do século XX, mas que se expandiu significativamente depois do fim da Guerra Fria (Fiori, 2018, p. 16).

Como relatado acima, não há defesa de interesses democráticos ou de liberdade para as nações, mas um reposicionamento geopolítico dos EUA que busca justificar seu controle sobre a América Latina e demais países detentores de riquezas minerais ou comerciais que favoreçam o expansionismo norte-americano.

### **Invasão à Palestina**

O Oriente Médio é palco de uma série de conflitos que envolvem a soberania de países e suas questões culturais, religiosas e econômicas. Conhecida como a região mais antiga do mundo, possui uma localização estratégica unindo continentes e a maior produção de petróleo do mundo (Lemos, 2008).

A Palestina foi centro de tensões e confrontos ao longo da história. A Sagrada Escritura judaico-cristã revela como aquela região foi conquistada e dominada por vários Impérios. Os livros de história revelam o domínio da região pertencente aos israelitas, aos gregos, aos romanos, aos árabes, aos otomanos e ao Império britânico. Este último, no início do século XX, promoveu o sonho sionista de retorno ao território palestino. As guerras mundiais, sobretudo a segunda, motivaram ainda mais este retorno (BBC, 2025).

Em 1948 foi criado o estado de Israel, com anuência da ONU que defendia a criação de dois estados distintos: Israel e Palestina. A partir daí os conflitos se intensificaram pela conquista da região, opondo palestinos, com o apoio das nações muçulmanas, e israelenses, com apoio dos EUA: guerra árabe-israelense (1948), guerra dos seis dias (1967), primeira intifada (1987), segunda intifada (2000), entre outros conflitos ocorridos ao longo das primeiras décadas do século XXI (BBC, 2025).

Em outubro de 2023 o grupo Hamas, de resistência política e militar da Palestina, que governava a Faixa de Gaza, lançou um ataque à Israel matando pessoas e fazendo reféns. Em retaliação o governo Israelense, tendo à frente o Primeiro Ministro Benjamin Netanyahu, iniciou uma ofensiva armada que destruiu toda a infraestrutura da região, exilando grande número de civis e assassinando mais de 67 mil pessoas (BBC, 2025). Vários países condenaram a ação que se perpetua como uma atrocidade que fere os princípios do Direito Internacional Humanitário. Uma ação totalmente desproporcional face aos crimes cometidos.

Sob o pretexto de combater o grupo, considerado “terrorista”, os bombardeios israelenses atingiram hospitais, edifícios residenciais, escolas e universidades, entre outros alvos civis na Faixa de Gaza. Também foi bloqueado o acesso à comida, remédios, combustíveis, internet e água aos palestinos. Em apenas um mês de ataques foram contabilizadas 10 mil mortes. Tal cenário levou o grupo de direitos humanos Anistia Internacional a classificar as ações israelenses em Gaza como “punição coletiva”, prática proibida pelo Direito Internacional (Ladeira, 2024, p. 26).

Torna-se notório reafirmar o inegável apoio do governo estadunidense. Mintz e Bateman (2025) afirmam que o governo de Joe Biden enviou 18 bilhões de dólares em armas para Israel. O ponto de reflexão é o fato dos EUA terem no Oriente Médio uma base de apoio segura contra

os países que são apoiados e mantêm relações com o governo da China e da Rússia. Tudo isto fortalecido por uma ideologia dualista que visualiza tudo o que há de bom na cultura ocidental, enquanto persegue as culturas do oriente como representantes indelévels de todo o mal.

### **Czarismo contemporâneo**

Em 24 de fevereiro de 2022 o território ucraniano começou a ser bombardeado pela Rússia (Tortella, 2022). Passados quase quatro anos, a guerra não parece chegar a um término. Os russos, sob a liderança do Presidente Vladimir Putin, cercaram as fronteiras ucranianas, passaram a invadi-las conquistando cidades e destruindo pontos estratégicos do país. Os ataques não se limitaram ao leste ucraniano, divisa com a Rússia, pois avançaram contra diversas cidades do país, incluindo a capital Kiev. Os europeus e os estadunidenses apoiaram o país em oposição ao ataque russo. Os países enviaram armas, soldados e dinheiro para financiar a resistência. De outra forma agiram contra a Rússia congelando os bens estrangeiros e suspendendo relações comerciais (Tadeu, Galvani e Slobodeicov, 2022).

Para Tortella (2022), a Rússia atacou a Ucrânia com um discurso de proteção mediante a possibilidade de ingresso do vizinho à Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), considerando tal ato como uma ameaça à integridade territorial. Antes da invasão a Rússia reconheceu os movimentos separatistas de Donetsk e Luhansk, justificando a necessidade de uma intervenção que libertasse os separatistas das ameaças e confrontos provocados pelas autoridades ucranianas. Além, é claro, do incômodo suscitado pela eleição do Presidente Volodymyr Zelensky, mais inclinado à relação com o Ocidente.

Eve Conant (2023) argumenta que Rússia e Ucrânia possuem uma complicada história. A escritora defende que a história une tais povos no século X sob a liderança do Monarca Vladimir I, a partir da instituição da fé ortodoxa. Nos séculos XVI e XVII a Ucrânia ocidental ficou sob a influência da República das Duas Nações (Polônia e Lituânia), enquanto a parte oriental ficou sob controle do Czarado russo. No século XVIII o Czarado anexa toda a Ucrânia, impondo a cultura russa. Tal ligação manteve-se ao longo do Império e posteriormente até o fim da União Soviética no século XX.

A Ucrânia é culturalmente marcada pela complexidade cultural que revela as influências advindas de outros povos ao longo da história. Contudo, ainda que existam laços com a tradição russa, nada justifica a invasão, a destruição da infraestrutura ucraniana e nem mesmo os massacres ao povo civil denunciados pelas autoridades internacionais. O poderio russo tem destruído o país vizinho com pretextos que se mascaram por detrás de liberdade e proteção dos povos, quando é notória a influência econômica pretendida pela Rússia, bem como o interesse por maior acesso ao mar negro e à já anexada região da Crimeia.

Dados da ONU indicam que mais de 7 milhões de ucranianos se refugiaram em outros países da Europa e cerca de 7 milhões se tornaram deslocados internos em outras regiões da Ucrânia (ONU, 12.10.2022) – ou seja, por volta de 30% da população de 44,13 milhões do país teve que deixar seu local de residência. Estima-se que alguns milhões já tenham retornado do exterior, embora muitos continuem deslocados (ONU/ Reliefweb, 2022), e mais de 17 milhões estejam passando por necessidade (ONU, 12.10.2022). Levantamentos apontam que mais de 600 instituições de saúde e 2.500 instituições educacionais foram atingidas (ONU, 21.10.2022). Apesar dessas cifras, os custos humanitários são imensuráveis. O transtorno do estresse pós-

traumático (TEPT) poderá acometer parte da população (MENDEL, 2022), que ao longo de meses convive diariamente com alertas de bombardeios e as dificuldades provocadas por ataques à infraestrutura crítica, como a falta de luz, água e aquecimento (Ferraro, 2022, p.30).

Certo receio ronda as tentativas de negociar a paz com a Rússia porque o país possui, assim como os EUA, um arsenal militar poderoso, reunindo inclusive armas nucleares após o fim da União Soviética. Um ponto é defendido pela Rússia sem qualquer tentativa de negociação: anexação de parte do país a seu território.

### **Uma análise geral**

Tudo o que foi apresentado até aqui em algumas páginas não reflete a complexidade da geopolítica nessa primeira metade do século XXI. As guerras e invasões não representam apenas conflitos localizados. O inegável fenômeno da globalização faz com que o todo seja atingido: a parcela da produção de fertilizantes global, o gás russo fornecido à Europa, o aumento do preço do petróleo, a instabilidade das economias.

Um exemplo simples e imediato é o aumento no preço dos combustíveis e alimentos que são sentidos inclusive aqui no Brasil graças ao desvio de embarcações de cargas marítimas que estão tendo que mudar as suas rotas de exportação para fugir dos conflitos militares naqueles territórios. Outro exemplo é a chegada de imigrantes ucranianos e russos no território brasileiro, fugindo dos conflitos diretos dessa guerra. Isso se levamos em consideração apenas os reflexos sentidos no território brasileiro; se ampliarmos nossa escala de análise, podemos encontrar outros desdobramentos deste processo (Prestes, 2025, p.12).

É preocupante a ausência de uma liderança global, antes exercida pela ONU respeitada por toda comunidade internacional. A impossibilidade do cessar-fogo e o consequente ataque aos direitos humanos são acompanhados, mas não conseguem ser interrompidos. Os EUA, sob a liderança do Presidente Donald Trump, tentam assumir a condução e mediação dos conflitos como um agente de negociação e paz. Contudo, tais tentativas ainda são ineficazes, ora porque são unilaterais visando somente o interesse estadunidense, ora porque não é plausível a um promotor de guerras e invasões ser financiador de paz.

Para além destes conflitos existem tantos outros que poderiam ser aqui citados, mas estes já colocam a atualidade em alerta sobre o futuro das relações humanas e suas instituições.

### **Conclusão**

Toda a construção de uma cultura de paz e de cooperação parece perder-se em meio ao turbilhão dos acontecimentos mundiais recentes. Diante de problemas ou da possibilidade de reconhecimento de autonomia, vozes do passado insistem no controle, no domínio, como uma forma contemporânea de imperialismo.

Conforme dito ao longo do trabalho, os conflitos deixam de ser localizados, pois afetam o globo de alguma forma. Não só econômica e politicamente, mas humanitariamente. Não é possível se calar diante do massacre inocente de pessoas devido aos assaltos bélicos e à

destruição dos recursos vitais. E o que dizer dos que sobrevivem? Viverão traumas e perdas que não se apagarão de sua existência.

As intervenções parecem demonstrar que o interesse não é a liberdade, a autonomia ou o fim de regimes autoritários, mas o anseio profundo de poder político e econômico em prol de um ideal unilateral de sucesso.

Os conflitos revelam o quão frágeis estão as instituições nacionais (nação, território, estado) e internacionais (ONU) diante da ameaça de líderes e de mentalidades de superioridade e egocentrismo cultural revestidas de ódio ao diferente e subjugação do outro como mero produto de objetificação. Neste tipo de relação não há cooperação, não há multilateralismo, tão somente medo e manipulação.

Se esta é a marcha do progresso, que se volte a ela o quanto antes para poder corrigir a tempo, seus equívocos e percalços, pois esta sensação de incerteza e inconstância só adia a esperança em dias melhores.

### Referências bibliográficas

- ARRAES, Marcos Alexandre. Guerra Fria: uma arqueologia do conceito (e sua atualidade) a partir do ocidente. **Revista de Ciências Humanas**, Chapecó, v. 32, n. 50, p. 116-136, jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22562/2019.50.06>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/4619>. Acesso em: 26 jan. 2026.
- ARRUDA, J. J. de A.; PILETTI, N. **Toda a História: história geral e do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995. BARACUHY, Braz (org.). **Os fundamentos da geopolítica clássica**: Mahan, Mackinder, Spykman. Brasília, DF: FUNAG, 2021.
- BATEMAN, T.; MINTZ, L. Apoio dos americanos a Israel é o menor em 25 anos, segundo pesquisa. **BBC News Brasil**, [S. l.], 7 maio 2025. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cp3137g6n1no>. Acesso em: 27 jan. 2026.
- BBC News. **Israel e os palestinos: História do conflito explicada**. BBC, 14 out. 2025. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/articles/ckgr71z0jp4o>. Acesso em: 26 jan. 2026.
- CONANT, E. **Rússia e Ucrânia: a história complicada que conecta (e divide) os dois países**. National Geographic Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2022/02/russia-e-ucrania-a-complicada-historia-que-conecta-e-divide-os-dois-paises>. Acesso em: 28 jan. 2026.
- COSTA JÚNIOR, Pedro Donizete da. A nova ordem internacional policêntrica. **Jornal da USP**, [S. l.], 31 mar. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/a-nova-ordem-internacional-policentrica/>. Acesso em: 25 jan. 2026.
- DOMINGUEZ, Juan Manuel. **Cronologia das invasões norte-americanas no mundo**. Brasil 247, [S. l.], 8 jan. 2020. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/cronologia-das-invasoes-norte-americanas-no-mundo>. Acesso em: 26 jan. 2026.
- DUARTE, S. C.; SAGRILLO FIGUEIREDO, C. A. Um balanço político do fim da URSS: crises e colapso. **Tensões Mundiais**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 181-206, 2018. DOI: 10.33956/tensoesmundiais.v13i25.355. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/355>. Acesso em: 25 jan. 2026.
- FERRARO, Vicente. A guerra na Ucrânia: uma análise do conflito e seus impactos nas sociedades russa e ucraniana. **Conjuntura Austral**, [S. l.], v. 13, n. 64, p. 25-50, 2022. DOI: 10.22456/2178-8839.128157. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/ConjunturaAustral/article/view/128157>. Acesso em: 28 jan. 2026.

FIORI, J. L. DA C. Geopolítica internacional: a nova estratégia imperial dos Estados Unidos. **Saúde em Debate**, v. 42, n. spe3, p. 10-17, nov. 2018. Acesso em: 25 jan. 2026.

HARARI, Y. N. **Sapiens: Uma breve história da humanidade**. Tradução de Jorio Dauster. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LADEIRA, Francisco Fernandes. Conflito Israel-Palestina sob as lentes da Geografia Escolar. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros Seção Três Lagoas**, [S. l.], v. 1, n. 39, p. 11-36, 2024. DOI: 10.55028/agb-tl.v1i39.19861. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/RevAGB/article/view/19861>. Acesso em: 27 jan. 2026.

LEMONS, A. C. De M. **Ouro Negro: a importância do petróleo do Oriente Médio para a hegemonia americana durante o primeiro mandato de George Walker Bush**. Monografia (Bacharelado em Ciências Econômicas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MOUTROPOULOS, J. V.; STURARI, V. de S. A internet poderia prometer honras a um príncipe novo? Donald Trump e a pandemia de COVID-19 nos Estados Unidos. **Revista Sem Aspas**, Araraquara, v. 10, n. 00, p. e021002, 2021. DOI: 10.29373/sas.v10i00.14630. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/14630>. Acesso em: 3 fev. 2026.

PRESTES, E. G. Rússia e Ucrânia: geopolítica no âmbito da geografia escolar sob o olhar da totalidade. **Geosp**, v. 29, n. 1, e-221638, jan./abr. 2025. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geosp.2025.221638.pt. Disponível em: [www.revistas.usp.br/geosp/article/view/221638](http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/221638). Acesso em: 27 jan. 2026.

REUTERS. Trump diz que mudanças climáticas são “a maior mentira” em discurso na ONU. **CNN Brasil**, [s. l.], 23 set. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/trump-diz-que-mudancas-climaticas-sao-a-maior-mentira-em-discurso-na-onu/>. Acesso em: 3 fev. 2026.

SCHOLTE, Jan Aart. **What Is Globalization? The Definitional Issue - Again**. Coventry: University of Warwick (Centre for the Study of Globalisation and Regionalisation), 2002.

SLOBODEICOV, L.; GALVANI, G.; TADEU, V. Países do Ocidente anunciam sanções contra a Rússia devido à Ucrânia. **CNN Brasil**, 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/lista-paises-sancoes-russia/>. Acesso em: 28 jan. 2026.

TORTELLA, T. Entenda a Guerra da Ucrânia em 10 pontos. **CNN Brasil**, 25 mar. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/entenda-a-guerra-da-ucrania-em-10-pontos/>. Acesso em: 27 jan. 2026.

## A POESIA DE COMPROMISSO SOCIAL DE JOSÉ CARLOS DE FREITAS

Gildeane de Almeida Pereira<sup>7</sup>

Jully Borsoi Ximenes Kavalerski<sup>8</sup>

Karleyby Allanda Barbosa de Sousa<sup>9</sup>

Lisanir Cardoso Chaves<sup>10</sup>

Walace Rodrigues<sup>11</sup>

### Resumo

Este trabalho apresenta uma entrevista investigativa assíncrona com o poeta e professor José Carlos de Freitas, realizada no âmbito do PPGLIT, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Com o objetivo de promover uma imersão crítica em sua trajetória, analisando a construção de uma identidade literária atravessada por experiências no meio rural, no seminário e na docência. Estruturado em quatro eixos, o texto explora o processo criativo intuitivo de Freitas, suas influências — como Mario Quintana e Clarice Lispector — e seu compromisso social. Define-se sua obra como uma “poesia de execração”, marcada pela resistência, pelo homoerotismo e pela defesa de grupos marginalizados. Discutem-se ainda os desafios do mercado editorial independente para autores que atuam fora dos grandes centros. Em suma, a entrevista documenta o ofício da escrita como ferramenta de denúncia e ressignificação da realidade humana.

**Palavras-chave:** José Carlos de Freitas. Identidade literária. Poesia de execração. Resistência.

### Abstract

This work presents an investigative interview with the poet and professor José Carlos de Freitas, conducted within the scope of the PPGLIT, at the Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Aiming to promote a critical immersion into his trajectory, it analyzes the construction of a literary identity shaped by experiences in rural settings, the seminary, and teaching. Structured across four axes, the text explores Freitas's intuitive creative process, his influences — such as Mario Quintana and Clarice Lispector — and his social commitment. His work is defined as "poetry of execration," marked by resistance, homoeroticism, and the defense of marginalized groups. Furthermore, it discusses the challenges of the independent publishing market for authors operating outside major urban centers. In conclusion, the interview documents the craft of writing as a tool for denunciation and the re-signification of human reality.

**Keywords:** José Carlos de Freitas; Literary identity; Poetry of execration; Resistance

---

<sup>7</sup> Doutoranda do PPGLIT na Universidade Federal do Norte do Tocantins. Lattes: [https://www.cnpq.br/cvlattesweb/pkg\\_impvcv.trata](https://www.cnpq.br/cvlattesweb/pkg_impvcv.trata), ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-1416-5661>, E-mail: [gildeaneapostolo@gmail.com](mailto:gildeaneapostolo@gmail.com)

<sup>8</sup> Mestranda em Linguística e Literatura UFNT na Universidade Federal do Norte do Tocantins. Licenciada em Letras pela UNITINS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1686837891727430>, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8056-6690>, E-mail: [jully.kavalerski@ufnt.edu.br](mailto:jully.kavalerski@ufnt.edu.br)

<sup>9</sup> Doutoranda do PPGLIT na UFNT na Universidade Federal do Norte do Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7051628347936610>

<sup>10</sup> Doutoranda do PPGLIT na UFNT na Universidade Federal do Norte do Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8021759636744039>, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1112-6702>, E-mail: [lisanir.chaves@ufnt.edu.br](mailto:lisanir.chaves@ufnt.edu.br)

<sup>11</sup> Pós-doutorado pelo Instituto Politécnico de Lisboa - LIACOM/ESCS/IPL. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5195497710570480>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9082-5203>, E-mail: [walace.rodrigues@ufnt.edu.br](mailto:walace.rodrigues@ufnt.edu.br)



## **Introdução**

A presente entrevista assíncrona com o poeta José Carlos de Freitas propõe uma imersão sensível, crítica e esclarecedora sobre suas origens e trajetória literária, revelando os contatos que o escritor teve com os diferentes ambientes que moldaram sua vontade de escrever, como também, o permitiram construir uma identidade literária e cultural.

Hall (2006) nos impõe refletir sobre a construção da identidade que estrutura o ser entre os contextos internos e externos, projetando o indivíduo em identidades culturais, à medida que os significados, valores, são internalizados, corroborando no intuito de harmonizar as subjetividades com os ambientes objetivos que são ocupados nos contextos sociais e culturais.

A entrevista assíncrona traz a coleta de dados com teor informativo sobre a vida e obra de José Carlos de Freitas, Poeta sensível e Professor da UnirG. Assim, trata-se de um método que possibilitou se recolher elementos tais como: opinião, atitude, os sentimentos, e as representações do Poeta em questão, sobre o ofício e o deleite de lidar com a Arte da palavra.

Desse modo, foram feitas as especificações dos dados pretendidos e um levantamento do questionário, escolha e formulação das perguntas. O formulário da entrevista assíncrona foi aplicado via e-mail para o entrevistado. Assim, a escolha do poeta em questão partiu de um levantamento feito em sala de aula, na disciplina Tópicos de Leitura do Texto Literário, ministrada no PPGLIT da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

O poeta José Carlos de Freitas relata ao longo das respostas sobre o seu fazer artístico, refletindo sobre o processo criativo, desnudando caminhos na Literatura que evidenciam sobre escolhas estéticas e como a sua escrita foi e é atravessada por alguns escritores, além de discutir sua relação com a leitura e principais influências. Destarte, reconhecendo-se a imprescindibilidade da função social do poeta na sociedade, investiga-se o compromisso social que circunda os textos deste poeta e a forma como sua escrita se insere no universo literário contemporâneo, destacando a recepção de sua obra pelo público e pela crítica, como também, os desafios e perspectivas do mercado editorial, constituindo um panorama de sua consolidação enquanto Autor.

O poeta carrega em si, o ofício da escrita, revelando o prazer e a denúncia, diante das mazelas existenciais, traduzindo por meio de sua função social, o passado, o presente e o futuro de uma sociedade que se constrói, se reinventa e se consolida enquanto leitora. O estreitamento de cada poeta com seu ofício traz a força da poesia, “a poesia ensina a ver” (Moisés, 2019, p.9).

Desse modo, Moisés (2019) nos traz a clareza de que a poesia possibilita a desautomatização do olhar, permitindo que se sinta, observe-se o mundo com um olhar genuíno, rompendo com esse modo de enxergar automático, que desaparece a riqueza dos detalhes, o que habita de mais grandioso no olhar atento.

## **Biografia de José Carlos de Freitas**

José Carlos de Freitas, é escritor, principalmente de poesia, é professor universitário da UnirG desde 2007 e doutor em Letras. Sua trajetória é inicialmente marcada pelo contraste do ambiente rural e o sistema eclesiástico. Nascido em Salto do Itararé, no norte do Paraná, uma

região colonizada por migrantes do sul de Minas Gerais e por migrantes europeus, principalmente italianos, dos quais buscavam autossuficiência, plantando o que consumia.

Criado no meio rural, sua infância transcorreu em um torno de uma capela, uma bodega, um campo de futebol e uma escola. Naquela época, o ensino brasileiro se dividia entre Primário, Ginásio, Colegial e Superior, no Primário, ocorria a alfabetização, treinava-se leitura e escrita e a Aritmética e alguns rudimentos de Estudos Sociais e Ciências. Por ser filho de professora, Freitas desfrutou de privilégios singulares para o contexto daquela época: Morar no prédio da escola e ter acesso a materiais de leitura. Suas primeiras leituras foram as fotonovelas que a sua mãe compartilhava com as amigas.

Sem perspectivas naquele ambiente, a maioria das crianças que quisesse avançar nos seus estudos era preciso se ingressar para as cidades. Em fevereiro de 1977, após concluir o ensino primário, Freitas decide-se entrar para um seminário católico para dar continuidade aos estudos e, contudo, tornar-se padre. No decorrer do período de doze anos, ele concluiu o Ginásio, o Colegial e o curso superior em Filosofia, chegando a cursar metade da graduação em Teologia, sendo este período interrompido abruptamente no final de 1988, quando foi expulso do seminário, sob alegação de ser homossexual.

Este impasse marcou o início de uma nova fase na vida de Freitas. Em 1989 mudou-se para o Mato Grosso no intuito de tentar-se ser professor. Iniciou sua trajetória na educação como diretor de uma escola na Vila Paredão Grande, no município de General Carneiro – MT, onde ficou por seis anos e posteriormente em Primavera do Leste-MT. Em 2002, o professor e escritor muda-se para o Tocantins, para a cidade de Araguaína, para lecionar Filosofia na Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS).

Durante um período de três anos em que esteve desempregado, Freitas cursou Mestrado em Letras na Universidade Federal Fluminense (UFF). No final de 2005, retornou a Araguaína para lecionar temporariamente na Universidade Federal do Tocantins, tornando-se professor efetivo da UnirG em 2007, onde exerce até hoje a docência. Concluiu recentemente seu doutorado em Letras na Universidade Federal do Norte do Tocantins.

Como escritor, Freitas define-se poeta, em que suas obras são atravessadas por sua história, marcada pela melancolia, pelo homoerotismo, e pela resistência contra estruturas opressoras. Ele não considera a sua poesia como edificante, algo que se possa circular livremente nas escolas. Para o autor, a escrita é uma forma de compor um autorretrato para despaisagizar o mundo normal, se posicionando firmemente ao lado daqueles que estão às margens da sociedade. Seu posicionamento se relaciona com o que Cândido (2020) propõe como função da literatura enquanto representação da realidade social e humana, tomando-a em sua capacidade de confirmar a humanidade do homem.

Freitas é um dos poetas que têm uma contundente poesia a partir das áreas que estuda (Filosofia, Letras e Educação), de suas paixões pessoais e de suas observações sobre o mundo e o Tocantins, território onde habita. Ainda, sua literatura pode ser compreendida por meio de um viés forte social, contestatório e reflexivo acerca da sociedade pós-industrial (Rodrigues, 2013; 2021).

Diante exposto, Freitas reafirma o seu comprometimento ético e estético com a literatura como meio para questionar as normas sociais, considerando-a como prática de resistência e ressignificação do homem em sua totalidade. A poesia é o meio privilegiado pelo qual o autor celebra a pluralidade das existências humanas e desloca o seu olhar do mundo para as vozes que foram/são historicamente silenciadas (Rodrigues. 2023).

Um exemplo claro desse olhar para os silenciados é o livro *Trabalhadores*, lançado em 2022, onde Freitas poematiza os mais diversos ofícios que dão sustento à existência de vários brasileiros, como os professores, engraxates, pedreiros, entre tantas outras profissões.

### **Perguntas e respostas com José Carlos de Freitas**

A entrevista assíncrona com José Carlos de Freitas, dividida em quatro tópicos que sintetizam sua trajetória poética. Primeiramente, o autor revela um processo criativo intuitivo e econômico, no qual o poema surge como uma “metáfora expandida” fundamentada no trabalho cotidiano com as palavras. Em seguida, explora sua formação como leitor e o diálogo com influências como Mario Quintana e Clarice Lispector, refletindo sobre a vulnerabilidade e a necessidade técnica da revisão. No âmbito dos temas e compromisso social, Freitas define sua obra como uma “poesia de execração”, marcada pela autenticidade e pela defesa dos marginalizados. Por fim, a conversa expõe a realidade do mercado editorial para autores independentes, abordando os desafios financeiros de publicar fora dos grandes centros e sua aposta na conexão direta com o “bom leitor”.

### **Processo Criativo e Produção**

Perguntas com o objetivo de entender o processo da escrita, revelando hábitos e métodos técnicos.

- Ao iniciar um novo projeto, você trabalha com a história toda esquematizada ou prefere deixar a imaginação fluir livremente durante o ato de escrever?
- Como você descreveria seus ritos de escrita? Você possui uma disciplina diária rígida ou escreve apenas sob o impulso da inspiração?
- Você usa ferramentas digitais ou prefere o papel e caneta? Como a tecnologia mudou sua criação poética?
- Qual é a sua abordagem em relação às reescritas? Você prefere finalizar um rascunho completo antes de revisar ou reescreve capítulos e cenas à medida que avança?
- Como você lida com o bloqueio criativo e quais estratégias ou exercícios utiliza para “convidar” a inspiração de volta?
- De que forma as diferentes formas de linguística artística se alinham em sua obra? (partindo do pressuposto das capas de suas obras?)
- Numa perspectiva estética como suas obras se inserem?

#### **Resposta:**

No caso dos poemas, apenas em alguns livros houve planejamento. Mas meu processo criativo é muito intuitivo. Normalmente, fatos, coisas, palavras, ideias, pessoas me sugerem um ou dois versos que guardo. A partir deles, construo o poema. Poema, para mim, é o resultado intuitivo de inspiração e trabalho, no caso, a remodelação de palavras. Elas têm de caber onde ficam melhor.

Minha escrita é cotidiana. Normalmente, carrego comigo um caderno de rascunho. É onde escrevo primeiro. Depois, eu os passo a limpo no computador. Em ambos os casos e a cada

leitura, eles são passíveis de correção ou melhoria. Sempre opto pelo poema econômico em palavras. O poema não precisa dizer tudo. Ele tem apenas que sugerir leituras, estas que podem ser variadas. Lembrando sempre que o poema não é mais do que uma metáfora expandida.

Enfrento bloqueios? Também. Muitas vezes, um poema se torna irredutível em vir a público, ter um nascimento. Muitos deles são apenas pensados, nunca escritos. Se existe um estado de poesia, aquele que toma o escritor, existe também um estado de extasia, quando não consegue exprimir as impressões que tem. Quando consegue, muitas vezes, o poema parece ser um ser estranho. Se alguém me dissesse que um o poema meu é de outro poeta, eu acreditaria. Tenho esta sensação com o tempo. O retorno a um poema escrito exerce uma estranheza.

Eu escrevo em língua portuguesa. Na poesia, como em qualquer outra língua, eu gosto do contraditório, do que instaura exceção, do que diz para dizer outra coisa ou mais outras coisas. Eu primo por uma linguagem não muito culta. Entendível, com vocabulários populares. Tenho por mestre Mario Quintana que fazia poemas curtos, simples e plenos. Gosto das rimas e também dos versos livres.

Sobre as capas de meus livros, a maioria feita por mim mesmo, elas são denotáveis do que há de conteúdo. Coisas em ruínas, casas, objetos. No caso da poesia homoerótica, a capa também sugere isto. Mas capa é parte de propaganda.

Minhas obras se inserem no universo da poesia. Tenho apenas dois livros que estão em prosa ainda a ser publicados: um romance e outro de contos.

### **O Autor como Leitor e as Influências**

Perguntas essenciais para entender o diálogo do autor com a tradição literária.

- Quais autores ou livros específicos foram determinantes para mudar sua forma de ler e, conseqüentemente, a sua maneira de escrever?
- Como você exerce seu olhar crítico como leitor sobre sua própria produção e sobre a literatura contemporânea?
- Em sua opinião, qual a importância da revisão por pares e do *feedback* de “leitores beta” antes da publicação definitiva?

#### **Resposta:**

Determinantes me foram Clarice Lispector e Guimarães Rosa, na prosa. Manuel Bandeira e Mario Quintana, na poesia. Posso dizer o mesmo de Drummond e Fernando Pessoa. Determinantes, mas não únicos. Hoje, leio Adélia Prado com o mesmo encanto que lia aqueles. Eu sou de comprar livros de poesia, preferencialmente os volumes que reúnem obra completa dos poetas. Ainda, tenho especial interesse pelos autores declarados ou suspeitos de serem homossexuais que, de uma e outra forma, me dão identidade e consolo. Dos autores estrangeiros, fundamentais me foram Franz Kafka que considero uma filosofia sobre a inviabilidade humana e Albert Camus que fala do absurdo da condição humana. Penso que cada autor, como Dostoiévski, Thomas Mann, George Orwell, Borges, Saramago e muitos outros são ofertas de reflexões importantes sobre a história humana, o sentido da vida humana. Não gosto de hierarquizar autores. Escrever é uma forma de ver o mundo e é muito bom que escritoras e suas obras estejam disponíveis para qualquer leitor. Dos autores estrangeiros, um deles, atual, me chama a atenção: Valter Hugo Mãe. Foi o último romance que li por estes dias e tem me impressionado como não tinha sido por um bom tempo. Dediquei meu doutorado a ler as obras todas de Moacyr Scliar e Cristovão Tezza. Tezza é um escritor que ensina muito sobre a vida dos

homens comuns presos a engrenagens sociais. Em resumo, literatura é uma pradaria, tão imensa que o horizonte se perde.

Meu olhar crítico sobre o que escrevo é um tanto complicado. Primeiro, porque não vejo minhas obras como coisas relevantes. Não penso sobre elas o que penso sobre os livros dos autores que admiro. O mundo pode viver perfeitamente sem as minhas obras. Mas acho que não poderia viver sem Clarice, sem Drummond, sem Pessoa, sem Camões. Segundo, porque há um recato e uma vaidade por parte de quem escreve. Escrever e publicar é se expor. Nesse sentido, há uma vergonha parecida com a de tirar a roupa em público e uma vaidade que quer o reconhecimento por algo que se escreveu. Mas este não deve ser nunca a motivação de quem se escreve. Terceiro, a crítica do próprio autor sobre o que ele escreveu é diferente de toda outra crítica. A pergunta que ele precisa fazer é: disse o que eu queria dizer? E buscar não responder nada sobre a recepção do que escreveu. Nietzsche dizia que “o autor deve se calar quando a obra fala.” A obra só pode falar para o leitor. No mundo de hoje, de leituras rápidas e fragmentadas, o leitor é um caso de sorte.

A revisão de um texto é um caso técnico e necessária. O escritor, tomado pela ideia no ato de escrita, deixa muita coisa fora do lugar. Erros gramaticais. Erros de digitação. Pontuação. E até mesmo questões formais. Daí, deve ser humilde o suficiente para se valer dos outros ou até mesmo de recursos tecnológicos para fazê-lo enxergar os erros. Dificilmente um autor consiga escrever “corretamente”, sem erros assim. A revisão é um trabalho sério e importante.

### **Temas, Estética e Compromisso Social**

Perguntas com o objetivo de aprofundar a análise do impacto das obras.

- Existe algum tema ou conflito recorrente em seus textos que parece retornar de forma quase inconsciente?
- Como você percebe a relação entre a sua escrita e as questões sociais ou históricas (como os direitos humanos, a diversidade ou a realidade brasileira)?
- Alguma vez você sente que "já tudo foi inventado" e, se sim, como busca originalidade dentro do seu gênero literário?

#### **Resposta:**

Como já disse acima, meus poemas, por mais intimistas que sejam, possuem um certo engajamento. Há coisas que me comovem perpetuamente, como as situações de sofrimento, de morte, de violência ou de moralismo impositor. Quando digo que minha poesia é de execração, deve-se a estes motivos. Eu fui toda vida pobre. Estive em situações de apuros, à beira do abismo existencial. Compreendi, a certa altura da vida, que temos categorias sociais distintas. Uns são privilegiados. Outros não. Eu pertencço à categoria dos que ficam à margem. Quando compreendi isto, defini o meu lado. Eu tenho lado.

Eu não me preocupo com originalidade. Não é preciso ser original. É preciso apenas ser autêntico.

### **Recepção e Mercado**

- Como você lida com a crítica e a exposição pública após o lançamento de um livro? Você considera a crítica dura como um privilégio para o crescimento técnico?

- O que significa, para você, ser um autor independente ou atuar fora do mercado tradicional no Brasil hoje?
- Quais desafios você enfrentou para publicar sua obra no Brasil, especialmente em regiões periféricas como o Norte?
- Que conselho fundamental você daria para novos escritores que possuem o desejo de publicar, mas ainda enfrentam o medo da página em branco ou da crítica?

**Resposta:**

Eu não sou um autor lido a ponto de receber críticas nas mídias. Tenho leitores singulares que se dão ao trabalho de me divulgar. Quando leio sobre o que escrevem sobre mim, meu sentimento é o da comoção e de gratidão.

Tenho publicado meus livros de forma independente, mas não sou conhecido o suficiente para dar importância às questões de mercado. Meus livros estão nas plataformas de venda, como a *Amazon* e outras livrarias. Não são procurados. Ou, pelo menos, não recebi um tostão sequer pela venda de alguns deles. Eu quis publicar porque passei anos escrevendo, tinha os livros prontos e tenho bem menos tempo de vida do que os anos que já vivi. Publicar foi uma forma de tirar do baú. Apenas isto.

O desafio que enfrentei e enfrento para publicar é financeira. Quando não se tem uma editora interessada nos seus livros, o jeito é financiar a própria publicação. Sou, como muitos hoje (talvez a maioria) um pequeno autor de pequenas editoras. Há muita gente que escreve. A mídia consagra alguns, premia outros poucos e faz com a literatura seja reduzida a estes midiáticos. Eu estou do outro lado. Minha aposta é no bom leitor, aquele que vê o livro pelo que ele contém, não apenas pelo que contam dele.

Por fim, que conselhos eu daria a quem quer começar a escrever? Apenas comece. Conte uma boa história. Escreva sobretudo para você mesmo. Tenha o orgulho do pedreiro que constrói a própria casa, a seu tempo e com os materiais que tem. Escreva sem olhar para críticas. Um dia, ela vai fazer sentido para quem precisa.

**Considerações finais**

A realização desta entrevista investigativa assíncrona permitiu uma imersão mais profunda na trajetória e no fazer poético de José Carlos de Freitas, revelando como a literatura se constitui como um espaço de resistência e ressignificação da existência humana. Apesar da crítica literária já apontar para a excelência da poesia de Freitas (Rodrigues, 2023), há muito ainda a ser estudado sobre a obra deste autor que produz assiduamente a partir do Tocantins.

Ao longo das discussões realizadas pelas acadêmicas, constatou-se que a identidade literária do autor não é estática, mas sim um constructo atravessado por suas vivências no meio rural, a passagem traumática pelo seminário e sua consolidação na docência superior. Essa trajetória multiforme fundamenta o que o autor define como uma “poesia de execração”, uma estética que não busca o adestramento ou o mero deleite, mas sim o compromisso ético de dar voz a grupos silenciados e marginalizados.

Em relação ao processo criativo, as análises demonstram que a escrita de Freitas é movida por uma intuição econômica e autêntica, na qual a palavra funciona como uma ferramenta para “despaisagizar” o mundo convencional. A influência de nomes como Mario Quintana e Clarice Lispector, somada ao rigor da revisão técnica, ressalta a busca por uma

linguagem que, embora acessível, é capaz de romper com o olhar automatizado sobre a realidade social.

Por fim, as reflexões de Freitas sobre o mercado editorial evidenciam os obstáculos enfrentados por autores independentes que produzem fora dos grandes eixos culturais, especialmente na região Norte. Contudo, a obra de José Carlos de Freitas reafirma a função social do poeta como um agente de denúncia das mazelas sociais e um celebrante da pluralidade.

Concluimos, portanto, que a produção de Freitas não apenas documenta um autorretrato pessoal, mas oferece ao leitor uma "pradaria" de reflexões sobre a condição humana e a inviabilidade de estruturas opressoras.

### Referencias

- CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- FREITAS, José Carlos de. **Trabalhadores**. Rio de Janeiro: Telha, 2022.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006
- MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia para quê? A função social da poesia e do poeta**. São. Paulo: Editora Unesp, 2019.
- RODRIGUES, Wallace. "Trabalhadores" de José Carlos de Freitas – Resenha. **Revista Escritas**. UFNT, v.15, n. 1, p. 244–247, 2023.
- RODRIGUES, Wallace. Lados opostos da mesma moeda: A obra de Clarice Lispector e Andy Warhol em 1977. **Linguagens** - Revista de Letras, Artes e Comunicação. FURB, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 133-146, 2013.
- RODRIGUES, Wallace. Por uma literatura nem tão infantil assim: literatura e resistência. **Humanidades & Inovação**. UNITINS, Palmas, v. 8, n. 33, 2021.

## USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA INFÂNCIA: UMA REVISÃO DE ESCOPO SOBRE MEDIAÇÕES, DESIGUALDADES E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO BRASIL (2020–2025)

Giselle Monteiro Gurgel<sup>12</sup>  
Paulo Vitor de Souza Pinto<sup>13</sup>

### Resumo

Este estudo analisa a produção científica brasileira sobre o uso de tecnologias digitais por crianças de 0 a 13 anos, com foco nos impactos do tempo de tela no desenvolvimento infantil. Trata-se de uma revisão de escopo baseada em teses e dissertações da BDTD (2020–2025), com 15 estudos selecionados. Os resultados mostram que o uso de tecnologias é precoce e intensivo, associado a possíveis prejuízos cognitivos, linguísticos, comportamentais e físicos. Contudo, os efeitos não são lineares, variando conforme mediação, contexto e qualidade do uso. Evidenciam-se lacunas na literatura, indicando a necessidade de abordagens mais integradas e contextualizadas sobre o tema.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais; Infância; Tempo de tela; Desenvolvimento infantil; Mediação parental; Desigualdades socioculturais; Revisão de escopo.

### Abstract

This study analyzes Brazilian scientific production on the use of digital technologies by children aged 0 to 13, focusing on the impacts of screen time on child development. It is a scoping review based on theses and dissertations from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (2020–2025), with 15 studies selected. The results show that technology use is early and intensive, associated with potential cognitive, linguistic, behavioral, and physical impairments. However, the effects are not linear, varying according to mediation, context, and quality of use. Gaps in the literature highlight the need for more integrated and contextualized approaches to the topic.

**Keywords:** Digital technologies; Childhood; Screen time; Child development; Parental mediation; Sociocultural inequalities; Scoping review.

### Introdução

A expansão das tecnologias digitais nas últimas décadas não apenas reconfigurou práticas sociais, comunicacionais e educativas, como também instaurou novas condições de experiência na infância. Inseridas em ambientes cada vez mais intensamente mediados por dispositivos digitais, crianças passam a interagir, aprender e se socializar em ecossistemas híbridos, nos quais as fronteiras entre o *online* e o *offline* tornam-se progressivamente difusas.

---

<sup>12</sup> Bacharelada em medicina pela Afya Faculdade de Ciências Médicas de Vitória da Conquista – BA. <https://orcid.org/0009-0007-6670-7489>

<sup>13</sup> Professor orientador. Licenciado em Educação do Campo pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre e Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). <https://orcid.org/0000-0002-6515-0961>. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



Assim, “o uso precoce de dispositivos digitais tem levado à substituição de formas tradicionais de brincar, interagir e aprender” (Santos, Oliveira e Hounsell, 2025, p. 4),

Nesse contexto, o uso de tecnologias baseadas em telas deixa de constituir um fenômeno periférico e assume centralidade na organização da vida cotidiana, configurando-se como uma dimensão estruturante dos processos de desenvolvimento infantil.

Longe de se restringir a uma questão de acesso ou frequência de uso, a presença massiva de dispositivos digitais na infância vem mobilizando debates complexos que atravessam os campos da educação, da saúde e das ciências sociais. Parte significativa da literatura tem enfatizado os riscos associados ao uso excessivo de telas, especialmente no que se refere a prejuízos cognitivos, alterações no sono, sedentarismo e impactos na saúde mental. No entanto, essas abordagens frequentemente operam sob uma lógica reducionista, centrada na mensuração do tempo de exposição, desconsiderando a natureza relacional, contextual e qualitativa das interações mediadas por tecnologias.

Historicamente, a emergência desse debate foi acompanhada pela difusão da noção de “nativos digitais”, proposta por Marc Prensky (2001), segundo a qual as novas gerações, por crescerem imersas em ambientes digitais, desenvolveriam formas específicas de pensar, aprender e se relacionar com o conhecimento. Embora influente, essa formulação tem sido amplamente criticada por seu caráter homogeneizante, ao ignorar desigualdades estruturais que condicionam o acesso, o uso e as formas de apropriação das tecnologias. No contexto brasileiro, por exemplo, marcado por profundas assimetrias socioeconômicas, essa crítica torna-se ainda mais relevante, na medida que a experiência digital na infância é atravessada por variáveis como renda, escolaridade dos responsáveis e condições materiais de vida.

Nesse cenário, torna-se evidente que os efeitos das tecnologias digitais não podem ser compreendidos de maneira linear ou universalizante. Ao contrário, emergem de configurações complexas que envolvem múltiplos níveis de mediação, incluindo práticas familiares, contextos socioculturais e características específicas dos conteúdos e dispositivos utilizados. Conforme apontam Crespi, Noro e Nóbile (2020), “nos três primeiros anos de vida, a arquitetura cerebral passa por intensas transformações estruturais em resposta a interação entre fatores biológicos, experiências e relações interpessoais”. Com isso, A infância, especialmente nos primeiros anos de vida, constitui um período de elevada plasticidade neurobiológica, no qual experiências ambientais desempenham papel decisivo na organização do desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Com isso, a substituição parcial ou total, de interações presenciais por experiências mediadas por telas levanta questões substantivas acerca das condições sob as quais tais tecnologias podem potencializar ou comprometer trajetórias de desenvolvimento.

Apesar do crescimento expressivo da produção científica sobre o tema, observa-se que grande parte dos estudos ainda privilegia abordagens fragmentadas, com ênfase em variáveis isoladas e desenhos metodológicos predominantemente transversais. Ademais, há uma lacuna importante no que diz respeito à sistematização da produção acadêmica brasileira, particularmente aquela oriunda da pós-graduação, que frequentemente concentra investigações empíricas aprofundadas e sensíveis às especificidades do contexto nacional. Tal lacuna limita a construção de um panorama mais integrado do campo e dificulta o avanço de modelos teóricos capazes de apreender a complexidade do fenômeno.

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar a produção científica brasileira acerca do uso de tecnologias digitais por crianças de 0 a 13 anos, com ênfase nos impactos do tempo de tela sobre o desenvolvimento infantil, a partir de uma revisão de escopo de teses e dissertações publicadas entre 2020 e 2025. Parte-se do pressuposto de que os efeitos das tecnologias digitais na infância não são determinados primariamente pela duração da exposição, mas emergem de ecologias de uso mediadas por fatores familiares, socioculturais e qualitativos do conteúdo.

Como contribuição teórica, este estudo propõe um deslocamento analítico das abordagens centradas no “tempo de tela” para uma perspectiva ecológica e relacional, na qual o uso de tecnologias digitais é compreendido como um fenômeno situado, dinâmico e multidimensional. A partir da articulação entre os achados empíricos e essa chave interpretativa, propõe-se um modelo analítico estruturado em múltiplos níveis: individual, familiar, sociocultural e tecnológico, com o objetivo de oferecer uma compreensão mais integrada do desenvolvimento infantil na era digital e subsidiar a formulação de pesquisas e políticas públicas mais sensíveis às complexidades da infância contemporânea.

## Metodologia

O presente estudo foi conduzido sob a forma de uma revisão de escopo, abordagem metodológica particularmente adequada para a investigação de campos de conhecimento amplamente conhecidos pela sua heterogeneidade conceitual, dispersão temática e diversidade de delineamentos metodológicos. A revisão de escopo, segundo Mak e Thomas (2022, p. 565), “é um tipo de síntese de conhecimento que utiliza uma abordagem sistemática e iterativa para identificar e sintetizar um conjunto de literatura existente ou emergente sobre um determinado tópico”. Diferentemente de revisões sistemáticas tradicionais, que tendem a responder a questões mais delimitadas e orientadas à mensuração de efeitos, a revisão de escopo permite mapear a extensão, a natureza e as lacunas de um determinado corpo de literatura, favorecendo uma compreensão mais ampla e integrativa de fenômenos complexos. A escolha por esse tipo de revisão fundamenta-se na necessidade de apreender o uso de tecnologias digitais na infância como um objeto multidimensional, que atravessa diferentes áreas do conhecimento e mobiliza categorias analíticas diversas. Nesse sentido, a revisão de escopo mostra-se particularmente pertinente por possibilitar a incorporação de estudos com distintas abordagens metodológicas, ampliando a capacidade de análise do campo e evitando reducionismos analíticos.

O delineamento do estudo seguiu diretrizes consolidadas para revisões de escopo, contemplando etapas sistemáticas e iterativas: (i) definição da questão de pesquisa; (ii) identificação das fontes de informação; (iii) construção da estratégia de busca; (iv) aplicação de critérios de elegibilidade; (v) seleção dos estudos; (vi) extração e organização dos dados; e (vii) síntese e interpretação dos achados. A questão norteadora do estudo foi formulada de modo a captar tanto os impactos do uso de tecnologias digitais quanto as mediações que configuram essas experiências no contexto da infância brasileira.

A busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), selecionada por sua relevância como principal repositório nacional de produção acadêmica *stricto sensu*. A opção por esse corpus justifica-se pelo fato de que, conforme destaca Gil (2002, p. 66), “Fontes desta natureza podem ser muito importantes para a pesquisa, pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões

bibliográficas”. A estratégia de busca foi construída a partir da combinação de descritores controlados provenientes dos vocabulários DeCS (Descritores em Ciências da Saúde) e MeSH (*Medical Subject Headings*), associados a palavras-chave livres, utilizando operadores booleanos (AND, OR) para maximizar a sensibilidade da busca. Entre as combinações utilizadas, destaca-se: (“tempo de tela”) AND (“criança” OR “crianças”), com delimitação temporal correspondente ao período de 2020 a 2025. A escolha desse recorte temporal visou captar a produção científica mais recente, particularmente em um contexto marcado por transformações intensificadas pelo período pandêmico.

Foram adotados critérios de inclusão que contemplaram: (i) teses e dissertações disponíveis na íntegra; (ii) publicadas entre 2020 e 2025; (iii) redigidas em língua portuguesa; (iv) desenvolvidas no contexto brasileiro; e (v) que abordassem diretamente o uso ou o tempo de telas em crianças de 0 a 13 anos. Por sua vez, os critérios de exclusão abrangeram: (i) estudos que não focalizavam a população infantil típica; (ii) produções fora do recorte temporal estabelecido; (iii) trabalhos indisponíveis em acesso aberto; (iv) duplicidades; (v) documentos incompletos; e (vi) estudos cujo foco não estivesse alinhado à problemática investigada. O processo de seleção dos estudos ocorreu em etapas sucessivas. Inicialmente, foram identificados 70 trabalhos. Em seguida, procedeu-se à triagem por meio da leitura de títulos e resumos, resultando na seleção de 21 estudos para leitura na íntegra. Após análise detalhada, seis trabalhos foram excluídos por não atenderem aos critérios de elegibilidade, totalizando 15 estudos na amostra final. Esse processo buscou assegurar transparência e rigor na constituição do corpus analítico.

Para a extração dos dados, foi elaborado um protocolo estruturado, contemplando informações como autoria, ano de publicação, instituição de origem, características da população, objetivos, delineamento metodológico e principais achados. Os dados foram organizados em matrizes analíticas, possibilitando a identificação de padrões recorrentes, convergências, divergências e lacunas na produção científica analisada.

A análise dos dados foi conduzida de forma descritiva e interpretativa, orientada por uma perspectiva analítica que privilegia a compreensão das relações entre variáveis e contextos, em detrimento de uma lógica estritamente quantitativa. Essa abordagem permitiu identificar não apenas tendências empíricas, mas também pressupostos teóricos subjacentes aos estudos, contribuindo para uma leitura mais crítica e integrada do campo.

Por fim, cabe destacar que este estudo apresenta limitações inerentes ao seu delineamento. A opção por uma única base de dados, embora justificada por sua relevância, pode ter restringido o alcance da busca. Além disso, a inclusão exclusiva de produções em língua portuguesa e oriundas da pós-graduação brasileira limita a generalização dos achados para outros contextos. Ademais, como toda revisão de escopo, este estudo não teve como objetivo avaliar a qualidade metodológica dos estudos incluídos, o que deve ser considerado na interpretação dos resultados. Ainda assim, tais escolhas foram orientadas pela intenção de aprofundar a compreensão do fenômeno no contexto nacional, contribuindo para o avanço do debate científico sobre a infância e as tecnologias digitais no Brasil.

Tabela 1: Teses e dissertações selecionadas

| Autor / Ano      | Instituição             | Idade e população                                    | O que diz sobre o tempo de tela                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------|-------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SANTOS (2020)    | Dissertação / Mackenzie | 7 a 11 anos, Brasil                                  | O uso excessivo de mídias eletrônicas por crianças em isolamento social está associado a uma maior probabilidade de problemas internalizantes, como ansiedade e depressão.                                                                                                                                                       |
| SILVA (2021)     | Dissertação / Mackenzie | 7 a 11 anos, Brasil                                  | O impacto no comportamento varia conforme o tipo de mídia; maior tempo em redes sociais e comunicação textual aumenta chances de problemas emocionais.                                                                                                                                                                           |
| GASTAUD (2021)   | Dissertação / UCPel     | 18 meses, Pelotas                                    | Cognitivo abrange atividades relacionadas à percepção, atenção, memória, raciocínio, imaginação, entre outros; Em bebês de 18 meses, 33,0% assistia duas ou mais horas de tela por dia e 56,8% tinham sono agitado.                                                                                                              |
| MEDNIS (2021)    | Dissertação / UTFPR     | 5 a 11 anos, São José dos Pinhais                    | O tempo gasto utilizando o computador está inversamente associado à coordenação motora grossa; o uso excessivo de outras telas também deve ser limitado por riscos à saúde geral.                                                                                                                                                |
| REIS (2021)      | Dissertação / UFTM      | 3 a 10 anos, Triângulo Mineiro                       | Houve um aumento significativo no tempo de tela e comportamento sedentário durante a pandemia, com crianças excedendo duas horas diárias especialmente nos finais de semana.                                                                                                                                                     |
| DORILEO (2022)   | Dissertação / UERJ      | 6 a 10 anos, Brasil                                  | Foi feito uma análise da percepção dos pais de crianças em comparação ao período pré-pandemia; Muitas crianças aumentaram os comportamentos sedentários, o tempo de tela, principalmente em crianças mais velhas e com renda familiar maior, e diminuíram o tempo de sono.                                                       |
| OLIVEIRA (2022)  | Dissertação / UECE      | 3 a 5 anos, Juazeiro do Norte                        | As aulas remotas aumentaram o uso de aparelhos eletrônicos e do tempo de tela; Houve a paralisação das práticas de atividade física organizadas (educação física, aulas de esportes, danças e lutas e atividades físicas livres no contraturno escolar), e possivelmente alterações em relação à quantidade e qualidade do sono; |
|                  |                         |                                                      | Parcela significativa das crianças em idade pré-escolar tende a não aderir às recomendações dos comportamentos de movimento.                                                                                                                                                                                                     |
| CAMPOS (2022)    | Dissertação / Markenzie | 1 a 23 meses, Brasil                                 | Bebês são expostos precocemente (média de 5,4 meses) e passam cerca de 131 min/dia em telas; o uso é frequentemente motivado por necessidades dos pais e distração da criança                                                                                                                                                    |
| BENEVIDES (2022) | Tese / UFC              | 0 a 5 anos, Ceará                                    | A média de uso das crianças foi de 2,72 horas/dia; pais com estilo de mediação restritivo e maior nível educacional tendem a ter filhos com menor tempo de exposição                                                                                                                                                             |
| CAPACIA (2024)   | Dissertação / UNISA     | 6 a 10 anos, Guaratinguetá                           | Entre 94% e 100% dos escolares realizam tempo de tela acima de 2 horas diárias, o que está associado à maior frequência de erros refrativos na visão                                                                                                                                                                             |
| COSTA (2024)     | Dissertação / UFVJM     | 2 a 3 anos, um município brasileiro (não específico) | O uso de mídias digitais ativas (interativas) pode beneficiar a motricidade fina e o vocabulário receptivo, ao contrário do uso passivo predominante                                                                                                                                                                             |

|                  |                    |                               |                                                                                                                                                                         |
|------------------|--------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| VERÃO (2024)     | Dissertação / UFMS | 3 a 5 anos, João Pessoa       | O uso de dispositivos aumenta com a idade; meninos apresentam maior tempo de tela que as meninas, e há correlações entre tela, sono e IMC                               |
| CRUZ (2024)      | Dissertação / UFC  | 2 a 5 anos, Ceará             | 74,1% das crianças utilizavam telas de forma excessiva ( $\geq 2h/dia$ ), com média de 3 horas; idade da criança e residência em zona urbana são fatores determinantes. |
| RODRIGUES (2024) | Tese / PUC Minas   | 2 a 10 anos, Brasil           | O uso de telas pelas crianças, independentemente da quantidade exata de horas, está estatisticamente associado à presença de possível bruxismo do sono                  |
| BISPO (2025)     | Dissertação / USP  | 12 a 48 meses, Ribeirão Preto | O celular é incorporado precocemente na rotina familiar (muitas vezes antes dos 12 meses), mas os pais percebem que o uso equilibrado não afeta a linguagem.            |

Fonte: Elaborado pelos autores.

## Discussão

É inegável que o uso de dispositivos de mídia digital, como *smartphones*, *tablets* e televisão, tornou-se parte integrante do cotidiano da maioria das famílias brasileiras. Embora diversas associações mundiais desencorajem fortemente “o uso de eletrônicos por crianças menores de 2 anos” Campos (2022, p.7), além de órgãos como a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendam que o tempo de tela para crianças menores de dois anos seja zero, há uma vasta literatura com evidências que apontam para o fato de a exposição frequentemente começar antes dos 12 meses de idade. Nesse sentido, Benevides (2022) é categórica ao demonstrar que a introdução de telas é cada vez mais precoce na rotina das crianças.

O conjunto dos achados põe em evidência que o uso de tecnologias digitais na infância não pode ser compreendido unicamente a partir de uma lógica linear de causa e efeito, tampouco reduzido à uma análise quantitativa do tempo de exposição. Ao contrário, os dados analisados indicam que os efeitos do uso de telas emergem de um sistema complexo de interações, no qual variáveis individuais, familiares e socioculturais operam de forma interdependente. Nesse sentido, a literatura revisada tensiona abordagens que associam, de forma direta, o tempo de tela a desfechos negativos no desenvolvimento infantil. Embora essas associações sejam recorrentes, especialmente nos domínios cognitivo e comportamental, é possível observar que sua intensidade e direção variam significativamente conforme o contexto de uso. Por sua vez, esse achado reforça a necessidade de deslocamento analítico de uma perspectiva centrada no dispositivo para uma abordagem relacional e ecológica.

A partir dessa leitura, torna-se possível interpretar o uso de tecnologias digitais como um fenômeno inscrito em ecossistemas de desenvolvimento, nos quais a mediação parental assume papel fundamental. Não se trata apenas de regular tempo ou conteúdo, mas de compreender que as práticas familiares configuram o próprio significado da experiência digital para a criança. A distinção entre uso passivo e interativo, por exemplo, revela que os efeitos das mídias dependem menos da tecnologia em si e mais da qualidade das interações que ela possibilita ou substitui.

Adicionalmente, os dados apontam para a influência decisiva das desigualdades socioculturais. Crianças inseridas em contextos de maior vulnerabilidade tendem a apresentar padrões de uso mais intensivos e menos mediados, o que sugere que o tempo de tela pode operar como marcador indireto de desigualdade social. Esse aspecto desafia leituras universalizantes e evidencia a necessidade de incorporar variáveis estruturais nas análises sobre desenvolvimento infantil na era digital.

Outro elemento muito relevante refere-se à pandemia da COVID-19, que atuou como catalisador de transformações nos padrões de uso das tecnologias. O aumento expressivo do tempo de tela, associado à redução de atividades físicas e interações presenciais, não apenas intensificou as tendências já existentes, mas também produziu novas dinâmicas que ainda demandam investigação longitudinal. Dessa forma, os achados sustentam a proposição de que o uso de tecnologias digitais deve ser compreendido como um fenômeno multifatorial e devidamente contextualizado, exigindo abordagens teóricas capazes de integrar dimensões cognitivas, sociais e culturais. Essa perspectiva permite superar percepções simplificadoras entre benefícios e prejuízos, deslocando o foco para as condições sob as quais tais tecnologias são incorporadas na infância.

### **Impactos no Desenvolvimento Cognitivo e de Linguagem**

O desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM) é o resultado dos fatores ambientais ao qual a criança está exposta, que a leva a adquirir habilidades que substituem as respostas exclusivas dos reflexos primitivos (Gastaud, 2021). Dentro dos fatores ambientais, o uso de telas está presente cada vez mais cedo na rotina dessas crianças. Com isso, a exposição excessiva às telas tem sido associada a prejuízos no desenvolvimento cognitivo, especialmente na primeiríssima infância. O estudo realizado por Gastaud (2021, p. 47) demonstrou “a influência negativa considerável no desenvolvimento cognitivo infantil. Este se mostrou pior principalmente no sexo masculino, em filhos de mães com menor grau de escolaridade” em crianças com idade média de 18 meses de vida e as coletas dos dados foi iniciada antes da pandemia do COVID-19, reforçando, mais uma vez, a introdução precoce das telas nessas crianças, antes mesmo do isolamento social.

No âmbito da linguagem, o tempo de tela elevado pode levar a “atrasos na comunicação e na resolução de problemas” (Rodrigues, 2024, p. 31) devido à diminuição das interações *interpares*, por consequência da ausência das interações dos responsáveis com as crianças (Santos, 2020). No entanto, a pesquisa desenvolvida por Costa (2024) sugere que a forma de uso é um fator determinante, podendo ser diferenciada entre ativa e passiva. Sendo que a mídia passiva pode atrasar marcos de desenvolvimento, enquanto que o uso de mídias ativas e educativas (como aplicativos interativos sob supervisão) “foram capazes de estimular o desenvolvimento do vocabulário receptivo de crianças de 2 a 3 anos de idade” (Costa, 2024, p. 65), graças ao processo de interação fora da telas, pois a ludicidade é um dos principais indicadores de um bom desenvolvimento da criança, tanto cognitivo, quanto físico (Bispo, 2025).

### **Consequências para a Saúde Física**

A relação entre o tempo de tela e a saúde física é multifatorial. No que se refere à composição corporal, Benevides (2022, p. 23) destaca que o uso excessivo é frequentemente associado ao comportamento sedentário e ao aumento do risco de obesidade infantil. Embora

Verão (2024, p. 23) aponta que o “tempo de tela aumenta progressivamente com a idade, mas não influencia significativamente o IMC, enquanto o IMC apresenta uma leve associação positiva com a idade, ou seja, quanto maior a idade maior a tendência de aumento do IMC”, o comportamento sedentário possui uma associação com a obesidade. Quando as crianças estão em situação de restrição de atividades, elas se encontram mais propensas a escolherem se alimentar com comidas menos saudáveis, além da má qualidade do sono e dos prejuízos na coordenação motora (Mednis, 2021; Dorileo, 2022; Cruz, 2024; Rodrigues, 2024; Verão, 2024).

Uma vez que a frequência das creches/escolas são suspensas, as crianças obtêm hábitos mais sedentários ao dedicarem o seu tempo livre ao uso das telas, uma vez que “o uso de telas é uma atividade de vigília que envolve baixo gasto de energia”(Cruz, 2024, p. 48) a consequência é o sedentarismo e a obesidade. Essa informação é apoiada com estudo de Dorileo (2022), que constatou que os valores de sedentarismo duplicaram quando comparados aos dados do isolamento, devido ao aumento do tempo de tela, concordando com dados de estudos do Canadá, China, Espanha e Alemanha, que reforça que esse desfecho da pandemia foi universal.

Rodrigues (2024) realiza uma aproximação entre o sono e saúde bucal, ao dizer que o tempo de tela elevado está ligado a uma menor duração e qualidade do sono. E acrescenta que, crianças que utilizam telas “a partir de 2 horas/semana, têm uma probabilidade significativamente maior de apresentar Bruxismo do Sono quando comparadas àquelas que não usam telas” (Rodrigues, 2024, p. 29). Tal condição, pode estar presente junto com “outras parassonias, distúrbios respiratórios do sono, particularmente insônia e sonolência excessiva” (Rodrigues, 2024, p. 30), sendo esses fatores que podem estar prejudicando a qualidade e a duração do sono dessa criança, como também analisada por Gastaud (2021) onde, a maioria dos que faziam uso de 2 ou mais horas de tela/dia tinha sono mais agitado. No que se refere à saúde ocular, Capacia (2024, p. 52) ao analisar estudantes de escola pública com renda entre dois e três salários mínimos revelou que há uma relação muito provável entre “baixo conhecimento sobre prevenção de danos oculares causados pelas telas em crianças, o que explicaria a alta taxa de exposição às telas”.

### **Saúde Mental e Comportamento**

Durante a pandemia da COVID-19, foi necessário passar por um processo de transformação do ensino, onde as atividades que envolviam comunicação para escola, lazer e terapia, por exemplo, passaram a acontecer na modalidade virtual, e, como consequência, houve a diminuição das atividades físicas (Santos, 2020; Silva, 2021; Reis, 2021; Oliveira, 2022). Ao analisar a importância da interação entre pares com as crianças, é compreendido que exerce influência no estímulo, seja pela inserção na cultura e no mundo, seja pelo lado criativo e individual, moldando a sua personalidade, preferências e habilidades (sociais e motoras) que terão interferência direta no adulto que elas serão (Bispo, 2025).

Quando o período da pandemia é analisado, o estudo de Oliveira (2022), aponta que as crianças praticaram menos atividades físicas e tiveram menos tempo de sono, resultando no aumento do sedentarismo associado à exposição a telas, que comprova piora nos comportamentos dessas crianças em comparação ao momento pré-pandemia. Além disso, diversos estudos longitudinais sugerem que tal mudança causa prejuízos a longo prazo também na competência motora, por exemplo na coordenação, que é a resposta da interação do sistema musculoesquelético com o sistema nervoso (Mednis, 2021).

No período de isolamento, o aumento do uso de mídias eletrônicas foi utilizado principalmente para comunicação/interação, uma vez que esse contato físico estava impedido e as vídeo chamadas e trocas de mensagem passaram a cumprir essa função (Mednis, 2021; Oliveira, 2021). Apesar da intencionalidade inicial, o aumento do consumo das redes sociais está correlacionado a problemas internalizantes que “referem-se aos comportamentos de nível individual, introspectivos, privado, como ansiedade, depressão, tristeza, retraimento, queixas somáticas de fundo emocional” (Silva, 2021, p. 20), e os externalizantes referentes a comportamentos manifestos nas relações interpessoais, (Silva, 2021). Nesse mesmo sentido:

A Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) ainda lista os principais problemas e alertas de saúde de crianças e adolescentes na era digital, que são: dependência digital e uso problemático das mídias interativas; problemas de saúde mental: irritabilidade, ansiedade e depressão; transtornos do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH); transtornos do sono; transtornos de alimentação: sobrepeso/obesidade e anorexia/bulimia; sedentarismo e falta da prática de exercícios; bullying e cyberbullying; transtornos da imagem corporal e da autoestima; riscos da sexualidade, nudez, sexting, sextorsão, abuso sexual, estupro virtual; comportamentos autolesivos, indução e riscos de suicídio; aumento da violência, abusos e fatalidades; problemas visuais, miopia e síndrome visual do computador; problemas auditivos e perda auditiva induzida pelo ruído; transtornos posturais e musculoesqueléticos; uso de nicotina, vaping (cigarro eletrônico), bebidas alcoólicas, maconha, anabolizantes e outras drogas (Cruz, 2024, p. 46).

Cruz (2024) afirma que com a pandemia da COVID-19 o tempo de tela por crianças teve um aumento significativo, sobretudo durante o período de confinamento, tendo como desdobramento o “comprometimento cognitivo, prejuízos de linguagem, além de alteração da qualidade do sono, distúrbios de humor, hiperatividade-desatenção, irritabilidade, déficit de atenção e comprometimento do desenvolvimento cognitivo e socioemocional” (Cruz, 2024, p. 45-46). Associado a isso, Santos (2020), identificou correlações positivas e moderadas sobre retraimento/depressão, principalmente em crianças de 10 a 11 anos em ambos os sexos, porém com fatores diferentes.

Segundo Santos, os meninos passam mais tempo jogando em eletrônicos e assistindo vídeos no YouTube, que há uma interação entre os personagens que atrapalham o desenvolvimento de habilidades sociais, porém, o trabalho de Santos (2020, p. 50), apontou que “o uso acima da mediana de mídias de jogos de computadores reduz a chance de ter pontuações clínicas em retraimento/depressão. Enquanto que as meninas, passavam o tempo criando conteúdos para o meio digital e usando como forma de interação social, que foi associado a uma necessidade de aprovação que resulta em prejuízo na saúde mental (Santos, 2020; Silva, 2021; Verão, 2024).

### **O Papel da Família e a Mediação Parental**

A pesquisa desenvolvida por Campos (2022) revelou que o comportamento dos pais é a principal variável no tempo de tela das crianças. Campos (2022, p. 41) afirma que “quanto maior o tempo de tela dos pais, maior é o tempo de tela dos filhos, independente de qual dispositivo de mídia digital a família possui (televisão, *tablet*, celular)”. Deste modo, a mediação parental ocupa papel fundamental no processo de cuidado com a saúde, no que se refere ao uso de telas, como enfatizado por Cruz (2024) ao dizer que os responsáveis precisam entender a necessidade



de estabelecer limites para evitar prejuízo no DNPM das crianças, apesar de reconhecer as telas como um facilitador das rotinas. Campos (2022), ao analisar a literatura identificou três abordagens principais de mediação parental:

O primeiro estilo de mediação parental trata-se da abordagem restritiva, a qual se refere a regras definidas pelos pais para controlar o tempo de tela nas crianças. Os pais geralmente limitam tempo de uso e decidem sobre o conteúdo dos programas assistidos. O segundo estilo é chamado de mediação ativa, com caráter instrutivo e/ou regulatório, e relaciona-se a dar recomendações e sugestões para melhorar o uso apropriado dos dispositivos de mídias pelas crianças. Os pais fornecerão educação aos seus filhos sobre quais programas são apropriados e explicarão o significado implícito e explícito do conteúdo. Já o terceiro estilo de mediação é dito como co-uso ou co-visualização, o qual equivale a assistir ou jogar juntos como uma estratégia deliberada para compartilhar o uso dos dispositivos de mídias pelas crianças (Campos, 2022, p. 30).

Esse hábito não se limita apenas às crianças em idade pré-escolar ou escolar, uma vez que até bebês estão sendo foco de estudo devido a essa exposição precoce, visando analisar os efeitos para esse público, entender o perfil dos responsáveis e traçar estratégias de intervenção (Gastaud, 2021; Benevides, 2022; Campos, 2022; Costa, 2024; Bispo, 2025). Quando utilizadas mídias ativas, as crianças apresentaram evolução na coordenação motora fina, reforçando a teoria de que o conteúdo exposto interfere diretamente no DNPM (Costa, 2024).

Por isso, é necessário que haja essa intervenção dos pais, como pontuado por Cruz (2024, p. 50), ao levantar o fato dos “cuidadores considerarem que o uso de telas é uma ação que pode ser feita sozinha”, como um tipo de distração passiva e sem supervisão, não reconhecendo que com essas atitudes, além dos prejuízos motores, há uma substituição do vínculo adulto-criança. Tal análise é reforçada por diversos autores, entre eles, Silva (2021) que em seu trabalho alerta sobre a necessidade dos responsáveis se atentarem com fatores como faixa etária de cada informação que está sendo apresentada via telas, bem como a qualidade de interação e os valores transmitidos, o momento do dia em que estará sendo exposto e a duração dessa exposição. Outro aspecto que pode ser prejudicado é o vínculo dos pais com os filhos, uma vez que o tempo que seria utilizado para cuidar e ter lazer com a criança é substituído pelo tempo de tela dos responsáveis e, conseqüentemente, das próprias crianças (Bispo, 2025).

Benevides (2022, p. 10) é categórica ao afirmar que “a teoria da mediação parental propõe que os pais usem diferentes estratégias de comunicação interpessoal para mediar e mitigar os efeitos negativos do uso de dispositivos de mídias na vida de seus filhos”. Verão (2024, p. 21) ressalta a “crescente influência dos pais” e a necessidade da mediação parental. Santos (2020, p. 39) afirma que “é muito importante que os responsáveis monitorem o tempo e o conteúdo que está sendo consumido pelas crianças”, justamente para realizar uma triagem sobre que essas crianças estão sendo expostas visando o bem-estar psicoemocional.

## Conclusão

Os resultados desta revisão de escopo permitem afirmar que o uso de tecnologias digitais na infância não pode ser adequadamente compreendido a partir de abordagens lineares, centradas exclusivamente na mensuração do tempo de exposição. Embora a literatura evidencie associações recorrentes entre uso excessivo de telas e desfechos negativos em diferentes domínios do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o tempo de tela, isoladamente, revela-se uma categoria analítica insuficiente para apreender a complexidade do fenômeno.

Ao sistematizar a produção científica brasileira recente, este estudo evidencia que os efeitos das tecnologias digitais emergem de ecologias de uso, nas quais interagem dimensões individuais, familiares, socioculturais e tecnológicas. A mediação parental destaca-se como um dos principais elementos moduladores dessas experiências, não apenas no controle do tempo e do conteúdo, mas na própria construção de sentidos atribuídos ao uso das mídias. Paralelamente, as desigualdades sociais atravessam de maneira decisiva os padrões de acesso, uso e supervisão, configurando o tempo de tela como um possível marcador indireto de vulnerabilidade social. A partir desses achados, este estudo sustenta a necessidade de um deslocamento teórico no campo: da centralidade do “tempo de tela” para uma abordagem ecológica, relacional e multidimensional do uso de tecnologias digitais na infância. Esse deslocamento implica reconhecer que os impactos das mídias não residem na tecnologia em si, mas nas condições concretas de sua incorporação nas práticas cotidianas, nas formas de interação que promovem, ou substituem, e nos contextos socioculturais em que se inserem.

Como contribuição, propõe-se um modelo analítico estruturado em quatro níveis interdependentes: individual, familiar, sociocultural e tecnológico, que pode ser capaz de oferecer uma lente mais integrada e sensível às dinâmicas contemporâneas do desenvolvimento infantil. Do ponto de vista da produção do conhecimento científico, os achados indicam a urgência de investigações que superem a predominância de desenhos transversais e avancem em direções metodológicas mais robustas, especialmente estudos longitudinais e abordagens qualitativas que capturem a experiência vivida das crianças e de suas famílias.

Por fim, destaca-se a necessidade de maior incorporação de variáveis socioculturais e de análises que considerem as desigualdades estruturais como elementos constitutivos e não periféricos do fenômeno. Os resultados reforçam que estratégias de orientação não devem se limitar à prescrição de limites temporais, mas precisam contemplar a qualificação do uso, o fortalecimento da mediação parental e a redução das desigualdades de acesso a recursos educativos e culturais. Intervenções eficazes demandam, portanto, uma abordagem integrada, que reconheça a infância como um espaço de desenvolvimento situado, atravessado por múltiplas determinações. Em síntese, compreender o uso de tecnologias digitais na infância exige abandonar dicotomias simplificadoras entre benefícios e prejuízos e assumir a complexidade como princípio analítico. Ao propor uma leitura ecológica do fenômeno, este estudo contribui para o avanço teórico do campo e oferece subsídios para a construção de agendas de pesquisa e políticas mais alinhadas às transformações da infância na contemporaneidade.

## Bibliografia

- BENEVIDES, Jéssica Lima. "Inquérito sobre a mediação parental do tempo de tela na primeira infância." *Tese de doutorado*. Fortaleza, Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2022.
- BISPO, Letícia Rodrigues Alves. "Percepção de responsáveis sobre o uso de telas e habilidades comunicativas na primeira infância." *Dissertação de Mestrado*. Ribeirão Preto, São Paulo: Universidade de São Paulo, 17 de Julho de 2025.
- CAMPOS, Livia Branco. "Exposição de bebês brasileiros de 0 a 23 meses a telas durante a pandemia da COVID-19." *Dissertação de Mestrado*. São Paulo, São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 16 de Dezembro de 2022.
- CAPACIA, Raquel Bragança Soares. "Frequência de erros refrativos e tempo de tela em alunos de 6 a 10 anos de escola pública no interior do estado de São Paulo." *Dissertação de Mestrado*. São Paulo, São Paulo: Universidade Santo Amaro, 2024.
- COSTA, Lucas Barbosa da. "A influência do uso das mídias digitais ativas e passivas no desenvolvimento motor fino e de vocabulário em crianças de 2 a 3 anos de idade: um ensaio clínico randomizado." *Dissertação de Mestrado*. Diamantina, Minas Gerais: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 12 de Julho de 2024.
- CRUZ, Mírian Alexandre Amaral. "Características e fatores determinantes do uso de tela excessivo na primeira infância: abordagem populacional no Ceará." *Dissertação de Mestrado*. Fortaleza, Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2024.
- DORILEO, Yuri Guimarães da Silva. "Crianças, atividade física e COVID-19: comportamento de crianças durante a pandemia de Covid-19 na visão de seus responsáveis." *Dissertação de Mestrado*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 15 de Março de 2022.
- GASTAUD, Luiza Morrone. "Associação entre tempo de tela e desenvolvimento cognitivo." *Dissertação de Mestrado*. Pelotas, Rio Grande do Sul: Universidade Católica de Pelotas, 2021.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- MAK, Susanne, e Alike THOMAS. "Steps for Conducting a Scoping Review." *Journal of graduate medical education* 14, nº 5 (2022): 565-567.
- MEDNIS, Lucas. "Tempo de tela e coordenação motora grossa: um estudo com crianças." *Dissertação de Mestrado*. Curitiba, Paraná: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 21 de Maio de 2021.
- OLIVEIRA, Adriana Maria Bezerra de. "Comportamento de movimento 24h em crianças antes, durante e após período de isolamento social por covid-19: estudo longitudinal em perspectiva de redes." *Dissertação de Mestrado*. Fortaleza, Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2022.
- PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/texto1nativosdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2026.
- REIS, Marina de Melo. "Atividade física, tempo em telas e ansiedade em crianças da região do Triângulo Mineiro durante a pandemia da COVID-19." *Dissertação de Mestrado*. Uberaba, Minas Gerais: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2021.
- RODRIGUES, Marília Lasmar. "Tempo de tela e bruxismo do sono em crianças de 2 a 10 anos um estudo transversal." *Tese de Doutorado*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais é PUC Minas, 2024.
- SANTOS, Rosângela dos. "Associação entre o tempo de uso de mídias eletrônicas e problemas internalizantes em crianças de 7 a 11 anos durante a pandemia da Covid-19." *Dissertação de Mestrado*. São Paulo, São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2020.
- SILVA, Natália Sant'Anna da. "Impacto do uso de mídias eletrônicas no comportamento: perspectiva dos pais de crianças de 7 a 11 anos durante a pandemia da Covid-19." *Dissertação de Mestrado*. São Paulo, São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2021.
- VERÃO, Claudio Henrique Pereira. "Comportamentos de tela e sono e suas correlações com o IMC em crianças da primeira infância." *Dissertação de Mestrado*. Campo Grande, Mato Grosso do Sul: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 19 de Dezembro de 2024.

## REGULAÇÃO HORMONAL DO CICLO MENSTRUAL E SÍNDROME DOS OVÁRIOS POLICÍSTICOS: ASPECTOS FISIOPATOLÓGICOS E IMPACTOS DA TERAPIA COM TESTOSTERONA

Giselle Monteiro Gurgel<sup>14</sup>  
Paulo Vitor de Souza Pinto<sup>15</sup>

### Resumo

A regulação hormonal do ciclo menstrual é um processo fisiológico complexo que depende da interação entre hipotálamo, hipófise e ovários, responsáveis pela produção de hormônios que controlam a maturação folicular, a ovulação e a preparação do endométrio. Alterações nesse eixo podem provocar disfunções reprodutivas, entre elas a Síndrome dos Ovários Policísticos (SOP), uma das endocrinopatias mais comuns em mulheres em idade reprodutiva. A SOP caracteriza-se por hiperandrogenismo, irregularidades ovulatórias e alterações metabólicas, frequentemente associadas à resistência à insulina. Essas alterações hormonais interferem no desenvolvimento folicular e podem resultar em anovulação e infertilidade. Além disso, fatores externos, como a exposição a hormônios androgênicos, especialmente a testosterona, podem provocar mudanças significativas no sistema reprodutivo. Nesse contexto, este trabalho discute a regulação hormonal do ciclo menstrual, os mecanismos fisiopatológicos da SOP e os possíveis impactos do uso de testosterona, incluindo sua relação com terapias hormonais utilizadas por homens trans.

**Palavras-chave:** SOP; Homens trans; ciclo menstrual

### Abstract

The hormonal regulation of the menstrual cycle is a complex physiological process that depends on the interaction between the hypothalamus, pituitary gland, and ovaries, which are responsible for producing hormones that control follicular maturation, ovulation, and endometrial preparation. Alterations in this axis can cause reproductive dysfunctions, including Polycystic Ovary Syndrome (PCOS), one of the most common endocrinopathies in women of reproductive age. PCOS is characterized by hyperandrogenism, ovulatory irregularities, and metabolic alterations, frequently associated with insulin resistance. These hormonal alterations interfere with follicular development and can result in anovulation and infertility. In addition, external factors, such as exposure to androgenic hormones, especially testosterone, can cause significant changes in the reproductive system. In this context, this work discusses the hormonal regulation of the menstrual cycle, the pathophysiological mechanisms of PCOS, and the possible impacts of testosterone use, including its relationship with hormone therapies used by transgender men.

**Keywords:** SOP; Trans men; menstrual cycle

---

<sup>14</sup> Graduanda em Medicina pela Afya Vitória da Conquista

<sup>15</sup> Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

menstrual e na fisiopatologia da SOP, bem como analisar os possíveis efeitos da exposição a hormônios androgênicos, como a testosterona, especialmente no contexto das terapias hormonais utilizadas por homens trans. Nesse sentido, o presente trabalho discute os principais aspectos hormonais relacionados ao ciclo menstrual, à síndrome dos ovários policísticos e às implicações do uso de testosterona nesses processos.

## **Introdução**

A regulação hormonal do ciclo menstrual é um processo fisiológico complexo que envolve a interação coordenada entre o hipotálamo, a hipófise e os ovários, responsáveis pela produção e controle de hormônios essenciais para a função reprodutiva feminina. Alterações nesse eixo podem comprometer o desenvolvimento folicular, a ovulação e a regularidade do ciclo menstrual, favorecendo o surgimento de disfunções endócrinas e reprodutivas. Entre essas condições destaca-se a Síndrome dos Ovários Policísticos (SOP), considerada uma das endocrinopatias mais frequentes em mulheres em idade reprodutiva.

A síndrome caracteriza-se por alterações hormonais, metabólicas e reprodutivas, frequentemente associadas ao hiperandrogenismo, à resistência à insulina e à irregularidade ovulatória, podendo impactar a fertilidade e a qualidade de vida das pacientes. Diante desse cenário, torna-se relevante compreender os mecanismos hormonais envolvidos na regulação do ciclo

## **Desenvolvimento**

### **Ciclo menstrual e regulação hormonal**

Um notável evento do sistema reprodutivo feminino é a menstruação, também chamado de sangramento vaginal cíclico, que ocorre juntamente com uma série de alterações hormonais coordenadas, e que envolve uma interação orquestrada entre fatores hormonais e anatômicos (Thiyagarajan, 2024; Lopes, 2025). O ciclo inicia no primeiro dia da menstruação e termina no dia anterior ao início da menstruação seguinte, a duração média do ciclo é de 28 dias. “A maturação dos folículos ovarianos depende do funcionamento coordenado do eixo hipotálamo- hipófise- ovários” (Alves, 2022, p. 3), a partir da liberação pulsátil do hormônio liberador de gonadotrofinas (GnRH) pelo hipotálamo, a hipófise anterior é estimulada a secretar FSH e LH (Lopes, 2025).

A função dos hormônios pode ser sintetizada como: FSH iniciando o amadurecimento folicular, o estrogênio reconstruindo o endométrio, o surto de LH provocando a ovulação e a progesterona mantendo o útero para a implantação. Com isso, as fases do ciclo menstrual são caracterizadas por flutuações previsíveis dos hormônios ovarianos estradiol (E2) e progesterona (P4), enquanto os níveis de P4 permanecem consistentemente baixos, o E2 aumenta gradualmente durante a fase folicular média e, em seguida, atinge um pico dramático pouco antes da ovulação (Schmalenberger, 2021). Logo, o LH atua predominantemente nas células da teca e promove a síntese de andrógenos no ovário conforme isso acontece, “o FSH induz a conversão desse hormônio a estrogênio pelas células da granulosa, responsável pelo crescimento dos folículos primários” (Alves, 2022, p. 3).

### **Características da apresentação da SOP**

A Síndrome de Ovários Policísticos (SOP) é uma “doença multifatorial que se caracteriza por alterações hiperandrogênicas e reprodutivas” (Ministério da Saúde, 2020, p. 4). Essa síndrome é responsável por mais de 70% dos casos de oligo/anovulação em mulheres, visto que sofrem desarranjos nos fatores de desenvolvimento folicular, e, conseqüentemente, passam pela anovulação, correspondendo a quase metade dos casos de infertilidade (Roller, 2023). Pensando no diagnóstico, a disfunção ovariana é faz parte da tríade dessa síndrome, juntamente com a resistência à insulina e alterações na secreção hormonal, uma vez que, as

complicações dessa síndrome afetam os eixos metabólicos e reprodutivos das pacientes (Costas, 2025).

Apesar da fisiopatologia não estar totalmente esclarecida, a literatura entende que, a resistência à insulina contribui para o aumento da produção de androgênios pelos ovários e levando a manifestações clínicas como hirsutismo, acne e alopecia androgenética. Enquanto que, a disfunção do eixo endócrino é causada pelo excesso de produção de LH, associada a baixa quantidade de FSH circulante, formando assim, os cistos devido ao processo incompleto de maturação folicular, que é dependente de estrógeno (Alves, 2022).

Outro aspecto relevante para compreender o processo endócrino é a interferência nesse eixo após a exposição a substâncias químicas conhecidas como endócrinos, que podem estar associadas ao desenvolvimento da SOP (Costas, 2025). Também existe outro mecanismo patológico estudado na SOP que é a hiperativação simpática. “O aumento do fluxo simpático pode prejudicar o metabolismo e funções reprodutivas ovarianas. A ativação simpática alterada está relacionada à maior expressão do fator de crescimento do nervo (NGF)” (Alves, 2022, p. 4).

### **Atuação dos hormônios em mulheres com SOP**

Dentre os mecanismos endócrinos envolvidos na etiopatogênese da SOP está o “padrão de secreção de gonadotrofinas, com hipersecreção característica de LH, evento patognomônico desta síndrome, com aumento na amplitude dos pulsos e com secreção de FSH baixa ou no limite inferior da normalidade” (Rosa e Silva, 2023, p. 4). Com resultado do desbalanço entre as secreções de LH e FSH, as mulheres portadoras de SOP passam a ter menor sensibilidade hipotalâmica ao retrocontrole feitos pelos estrogênios e progesterona de origem ovariana, gerando resistência dos neurônios secretores de GnRH à regulação inibitória feita pela progesterona, o que prolongam os pulsos de GnRH e LH, resultando na não ocorrendo o feedback adequado no eixo hipotálamo-hipófise-gonadal (Alves, 2022).

Outra alteração hormonal apresentada por portadoras de SOP são os níveis 2 a 3 vezes maior de Hormônio Anti-Mülleriano (AMH) circulante, quando comparado a mulheres não portadoras da síndrome (Alves, 2022). Esse hormônio é produzido pelas células do ovário, e está relacionado à diminuição do recrutamento do folículo primordial e o desenvolvimento do folículo antral regulado pelo FSH. Em outras palavras, ele possibilita analisar se o folículo está imaturo ou não, justificando a avaliação da função ovariana por meio da dosagem dos níveis de AMH, e exames complementares como FSH, LH, estradiol, TSH, T4 livre e prolactina (Roller, 2023). Outras dosagens séricas também são recomendadas para identificar outras disfunções como: 17-OHP para hiperplasia adrenal congênita, TSH para tireopatia, prolactina para hiperprolactinemia e de FSH para insuficiência ovariana primária (Ministério da Saúde, 2020, p. 6).

### **Consequências do uso indiscriminado de testosterona no surgimento do SOP**

“Nas mulheres, a produção de testosterona é bem menor, sendo principalmente sintetizada pelas glândulas suprarrenais” (Guimarães, 2024, p. 1951). A testosterona pode ser usada como um medicamento hormonal por diversos motivos reprodutivos e não reprodutivos, e possui diversos efeitos colaterais, entre eles, a alteração do ciclo natural. Por isso, é de suma importância diferenciar os usuários de testosterona curta e longa, pois as formulações de curta

ação que tendem a produzir maior variabilidade hormonal, enquanto formulações de longa duração mantêm níveis mais estáveis (Telles, 2026).

Para além da alteração no ciclo, a testosterona induz mudanças significativas nos órgãos reprodutivos, como a pilificação acentuada, alterações na voz, atrofia mamária e uterina, amenorreia e hipertrofia do clitóris (Mota, 2024; Guimarães, 2024). A hiperandrogenemia se caracteriza pela presença de níveis supranormais de androgênios circulantes, entre eles a testosterona que é o principal androgênio ativo circulante. Esse excesso leva ao aumento de pelos em áreas androgênio-sensíveis (tais como lábio superior, região esternal, abdome e raiz da coxa), em contrapartida, causa perda de pelos em região capilar. (Benetti-Pinto, 2023, p. 67 - 68).

Outro exame de relevante é rastreio oncológico de câncer de mama, ovário, útero e vagina em homens transexuais que realizam terapia de reposição hormonal, visto que “as neoplasias estrogênio-dependentes são mais comuns nesse grupo pois parte da testosterona administrada é convertida em estrogênio” (Mota, 2024, p. 7).

### **Impactos do SOP em homens trans**

O processo de reafirmação de gênero de homens trans é baseado em terapia hormonal de testosterona por via intramuscular de curta ou longa ação com o objetivo de “induzir o desenvolvimento de características típicas do padrão masculino, como crescimento de pelos faciais e corporais, aumento da massa muscular e a interrupção dos ciclos menstruais” (Mota, 2024, p. 6). Os dados do estudo realizado por Gezer (2022), demonstram que o fenótipo clínico da SOP melhorou a disforia de gênero, a insatisfação com a imagem corporal e certos domínios da qualidade de vida em homens trans.

Reforçando esse fato, a SOP é uma doença que se manifesta com características do hiperandrogenismo esperadas no processo de reafirmação de gênero (Alves, 2022). O que justifica o fato da prevalência da SOP “entre homens trans tem sido relatada como maior do que na população cisgênero, variando entre 14,4% e 91,7%” (Gezer, 2022, p. 515), visto que por vezes esse público identifica como maléfico o surgimento dessas características. Consequentemente, pode-se hipotetizar que as “terapias hormonais para SOP que aliviam as características clínicas do hiperandrogenismo podem piorar o funcionamento psicológico devido ao aumento da disforia de gênero em homens trans” (Gezer, 2022, p. 519).

### **Conclusão**

A análise da regulação hormonal do ciclo menstrual evidencia a complexidade do eixo hipotálamo–hipófise–ovariano e sua importância para o equilíbrio das funções reprodutivas femininas. Os dados discutidos indicam que a SOP envolve múltiplos mecanismos fisiopatológicos, incluindo resistência à insulina, alterações na secreção de gonadotrofinas e elevação de hormônios androgênicos, fatores que interferem diretamente na dinâmica do ciclo menstrual. Nesse contexto, a exposição a hormônios androgênicos, como a testosterona, pode intensificar alterações hormonais e provocar mudanças estruturais e funcionais no sistema reprodutivo. Além disso, o debate torna-se ainda mais relevante quando considerado o uso terapêutico da testosterona em processos de afirmação de gênero por homens trans, uma vez que tais intervenções podem interagir com condições endocrinológicas preexistentes ou favorecer alterações semelhantes às observadas na SOP. Assim, compreender essas interações

é fundamental para ampliar o conhecimento científico e subsidiar práticas clínicas mais seguras e sensíveis às diferentes demandas de saúde reprodutiva e hormonal.

## Referências

- ALMEIDA, Eduardo Henrique Rodovalho et al. Fertilidade e gestação de homens trans: uma revisão sobre os impactos da terapia com testosterona. **Jornal de Ciências Biomédicas e Saúde**. Uberaba, MG, V. 9, n. 3, p. 61-66, 2025.
- ALVES, M. L. S. et al. Síndrome de ovários policísticos (SOP), fisiopatologia e tratamento, uma revisão. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, p. e25111932469, 20 jul. 2022.
- BENETTI-PINTO CL. Tratamento das manifestações androgênicas. In: Síndrome dos ovários policísticos. 3a ed. São Paulo: Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (FEBRASGO); 2023. Cap. 5, p. 65-77. (Série Orientações e Recomendações FEBRASGO nº 1, Comissão Nacional Especializada em Ginecologia Endócrina).
- COSTA, E. et al. Fatores de risco associados ao desenvolvimento de SOP entre mulheres jovens. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 7, n. 3, p. 1538–1547, 18 mar. 2025.
- ROLLER, L. et al. Revisão integrativa: causas de infertilidade e tratamentos de fertilização. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 6, n. 5, p. 25242–25253, 19 out. 2023.
- LOPES, Luiza Lugão et al. Regulação endócrina e fisiologia do ciclo menstrual: aspectos hormonais e variações normais. **Journal Archives of Health**, v. 6, n. 4, p. e3037-e3037, 2025.
- GEZER, E. et al. The Comparison of Gender Dysphoria, Body Image Satisfaction and Quality of Life Between Treatment-Naive Transgender Males With and Without Polycystic Ovary Syndrome. **Transgender Health**, 5 out. 2021.
- GUIMARÃES, Islenne Martins Almeida et al. Esteroides anabolizantes em mulheres: diferentes respostas fisiológicas e riscos associados. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 6, n. 7, p. 1946-1954, 2024.
- BRASIL, Ministério da Saúde do Brasil. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas da Síndrome de Ovários Policísticos**. 1ª edição ed., Brasília, Editora MS, 2020, [https://www.gov.br/conitec/pt-br/midias/protocolos/publicacoes\\_ms/pcdt\\_sndrome-ovrios-policisticos\\_isbn.pdf](https://www.gov.br/conitec/pt-br/midias/protocolos/publicacoes_ms/pcdt_sndrome-ovrios-policisticos_isbn.pdf). Acesso em: 11 março 2026.
- MOTA, Cristiana Sampaio et al. O tratamento hormonal na transexualidade: uma revisão de literatura. **Revista Foco**, v. 17, n. 7 Edição Especial, p. e5554-e5554, 2024.
- ROSA-E-SILVA AC, Damásio LC. Conceito, epidemiologia e fisiopatologia aplicada à prática clínica. In: Síndrome dos ovários policísticos. 3a ed. São Paulo: Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (FEBRASGO); 2023. Cap. 1.p.1-19. (Série Orientações e Recomendações FEBRASGO, n.1, Comissão Nacional de Ginecologia Endócrina).
- SCHMALENBERGER, K. M. et al. How to study the menstrual cycle: Practical tools and recommendations. **Psychoneuroendocrinology**, v. 123, n. 104895, p. 104895, jan. 2021.
- TELLES, Luis Felipe Dias. "Avaliação de níveis séricos de hematócrito, hormonais e metabólicos em homens trans em uso de terapia hormonal de afirmação de gênero: o tipo de testosterona imposta?" **Trabalho de Conclusão de Residência em Ginecologia e Obstetrícia**, Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia. 2026. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/48311> Acesso: 02 de março de 2026.
- THIYAGARAJAN, Dhanalakshmi K.; BASIT, Hajira; JEANMONOD, Rebecca. *Physiology, Menstrual Cycle*. In: **StatPearls [Internet]**. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing, 2025 Jan–. Atualizado em 27 set. 2024. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK500020/>. Acesso em: 03 de março de 2026.



## **ABORDAGEM DO ENSINO DE GRAMÁTICA A PARTIR DOS TRÊS EIXOS DE VIEIRA: UM ESTUDO SOBRE O APOSTO COMO PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA**

**Joyce Bianca de Souza Faria<sup>16</sup>**

**Carolina da Silva Ribeiro<sup>17</sup>**

**Aroldo Magno de Oliveira<sup>18</sup>**

### **Resumo**

Este relato irá discorrer sobre o projeto<sup>19</sup> desenvolvido na Fundação Municipal de Educação de Niterói, na Escola Municipal Altivo César, em turmas de oitavo ano. Foram implementadas metodologias produtivas para o ensino de língua portuguesa que integrasse as três práticas de linguagem pautadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais nas atividades desenvolvidas: leitura, produção textual e análise linguística. Portanto, foram elaboradas atividades sobre o aposto, termo acessório da oração, que abarcasse os três eixos do ensino de gramática, sendo eles: sistematicidade, interatividade e variabilidade. O projeto foi apresentado na XXII Mostra de Iniciação à Docência na Educação Básica através de slides.

**Palavras-chave:** educação; aposto; gramática; análise linguística; ensino.

### **Abstract**

This report will discuss the project developed at the Municipal Education Foundation of Niterói, at the Altivo César Municipal School, in eighth-grade classes. Productive methodologies for teaching Portuguese were implemented, integrating the three language practices guided by the National Curriculum Parameters in the activities developed: reading, text production, and linguistic analysis. Therefore, activities on the appositive, an accessory term in the sentence, were developed, encompassing the three axes of grammar teaching: systematicity, interactivity, and variability. The project was presented at the XXII Exhibition of Initiation to Teaching in Basic Education through slides.

**Keywords:** education; appositive; grammar; linguistic analysis; teaching.

---

<sup>16</sup> Bolsista Orientanda – Graduada em Letras na Universidade Federal Fluminense | E-mail: joycebianca

<sup>17</sup> Supervisora – Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Niterói, alocada na Escola Municipal Altivo César | E-mail: profcarolribeiro@gmail.com

<sup>18</sup> Professor do Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

<sup>19</sup> Projeto “Ensino de língua portuguesa: integrando ensino e pesquisa”

## Introdução

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, apesar de permanecer em boa medida atrelado à tradição do conteúdo da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), ao longo dos anos veio avançando para tornar o texto o lugar fundamental no ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, visando elaborar um ensino de língua que potencialize a capacidade comunicativa de seus usuários, o texto deve ser tomado como objeto central nas aulas e entendido como unidade de ensino. Nessa perspectiva, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propõe-se que: (i) a linguagem deva ser abordada como atividade discursiva; (ii) o texto deva ser o objeto de ensino; e (iii) a diversidade de gêneros textuais deva ser privilegiada para que haja a integração das três práticas de linguagem: leitura, produção textual e análise linguística. Vieira (2017, p. 70), em uma perspectiva congregadora para o ensino de língua na educação básica, aponta que, aliado ao objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa já postulado – o de desenvolver a competência de leitura e produção de textos –, dois objetivos específicos podem ser formulados para que se dê o devido reconhecimento aos elementos linguísticos (dos diversos níveis gramaticais) e discursivos que fazem a tessitura textual acontecer: (i) desenvolver o raciocínio científico sobre a estrutura gramatical e (ii) observar o funcionamento social da língua.

Portanto, considerando congregar os dois objetivos específicos - desenvolver o raciocínio sobre a estrutura gramatical e observar o funcionamento social da língua - aliados ao projeto geral do ensino de Língua Portuguesa: o de desenvolver a competência de leitura e produção de textos, o projeto foi elaborado a partir de uma perspectiva congregadora do ensino de gramática a partir dos três eixos estipulados por Vieira (2017), visando, portanto, estudar o funcionamento do apostrofo no que tange ao seu uso linguístico nas interações comunicativas. Travaglia (2009), ao abordar a questão do ensino de língua materna na educação básica, sustenta que, ao dar aula de uma língua para falantes nativos dessa língua, é sempre preciso perguntar: “Para que se dá aulas de uma língua para seus falantes?” ou, transferindo para o nosso caso em específico, “Para que se dá aulas de português a falantes nativos de português?”. O autor desenvolveu quatro respostas para essa pergunta, sendo elas:

A – desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, em que o autor aponta que esta competência implica duas outras: a competência gramatical ou linguística e a textual;

B – levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão e ensinar a variedade escrita da língua;

C – levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona (sua forma e função);

D – ensinar o aluno a pensar, a raciocinar. Ensinar o raciocínio, o modo de pensar científico.

Nessa opção, o professor cita Perini (1988), que diz que esse é um objetivo que estaria no "campo do desenvolvimento das habilidades de observação e de argumentação acerca da linguagem".

Dentre as quatro opções que Travaglia (2009) destacou para o objetivo do ensino de língua portuguesa, destacam-se a primeira - que contempla o eixo 2 do ensino de gramática, ou seja, o eixo da interatividade, que pressupõe atividades de produção e análise textual em sala de aula-, a terceira-que contempla o eixo 3 do ensino de gramática, ou seja, o eixo da

variabilidade, uma vez que mostra como se dá a forma e o funcionamento da língua a partir do seu caráter variacionista, isto é, através dos usos linguísticos que apresentam diferentes variáveis para uma mesma variante e a quarta - em que o modo de pensar científico, isto é, a maneira de fazer o aluno pensar racionalmente a língua é posta em questão, contemplando, portanto, o eixo 1 do ensino de gramática, o da sistematicidade.

## Desenvolvimento

### Eixo 1 - Sistematicidade

Para Vieira (2017), “o ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo 1), aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (Eixo 2), deve ser conjugado ao trabalho com variação linguística (Eixo3) como condição, na maioria dos casos, para a promoção do letramento, seja no nível da recepção (leitura), seja no da criação (produção textual)”. Nesse sentido, tomando o apostro como elemento gramatical ministrado, foram elaborados exercícios de sistematização para que os alunos pudessem reconhecer o apostro nos textos e verificar, portanto, os efeitos de sentido construídos pela escolha do elemento gramatical, como é possível verificar nas seguintes imagens:

Figura1 e 2: Atividades de Sistematização (Apostro)

3- Veja o anúncio (adaptado) a seguir:

#### EXERCÍCIOS - APOSTRO E VOCATIVO

1 - Leia o texto abaixo e faça o que se pede:

##### Pinacoteca

Um lugar onde se tem acesso a um grande acervo de pinturas, esculturas, desenhos e fotografias. No Brasil existem algumas, como a Pinacoteca do Estado de São Paulo. Visitando o lugar, você pode ver a produção de artistas brasileiros e estrangeiros, do início do século 19 até hoje. Entre eles, estão Debret – desenhista francês que retratou o Brasil Colonial – e Cândido Portinari famoso artista plástico brasileiro. [...]

Revista “Ciência Hoje das Crianças”. Edição 234. Disponível em: <http://capes.cienciahoje.org.br/>.

a) Sublinhe o trecho que desempenha a função de apostro a seguir:

“Entre eles, estão Debret – desenhista francês que retratou o Brasil Colonial –”

b) O trecho sublinhado na questão anterior é um apostro porque:

( ) chama alguém.

( ) explica alguém.

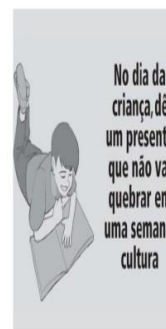
c) O núcleo do apostro sublinhado anteriormente é:

( ) “Debret”.

( ) “desenhista”.

( ) “francês”.

d) O apostro no segmento acima refere-se a quem? Justifique.



a) Aponte o termo que funciona como apostro no enunciado.

b) O apostro resume, explica ou especifica o termo presente? Justifique a resposta.

Fonte: arquivo pessoal

Figura 3, 4 e 5: Aplicação da atividade de Sistematização (Eixo 1)



Fonte: arquivo pessoal

A atividade de sistematização do elemento gramatical “aposto” teve como base Foltran (2013), que aponta que o ensino de gramática deve ser realizado por meio de atividades descritivo-analíticas do componente gramatical, permitindo a implementação do raciocínio científico em sala de aula. Nesse sentido, a ideia proposta por Foltran (2013) se articula com a proposta de Vieira (2017), que constitui uma proposta experimental que objetiva evitar tanto o tratamento meramente instrumental do componente linguístico, quanto a abordagem da metalinguagem como um fim em si mesmo.

## Eixo 2 - Interatividade

Entende-se que permitir o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos é tarefa importante no ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, foi proposta uma atividade de produção textual elaborada a partir da atividade anterior, em que, durante a execução da tarefa, um aluno pontuou que não existia cultura no Brasil. Portanto, a proposta de atividade de produção textual se originou a partir de um levantamento feito em sala de aula por um aluno. Nesse sentido, houve a necessidade de elaborar uma tarefa de produção textual em que os alunos pudessem defender o seu ponto de vista se havia ou não cultura no Brasil a partir de argumentos consistentes.

Figura 6: Atividade de Produção Textual

### Atividade de Produção Textual – 8º Ano

■ Tema: Existe cultura no Brasil?

■ Objetivo da atividade

- Refletir sobre o que é cultura.
- Reconhecer exemplos de manifestações culturais brasileiras.
- Produzir um texto opinativo sobre a questão proposta.



■ Introdução

A palavra CULTURA pode ter vários significados: pode ser a forma como um povo vive, suas festas, músicas, danças, comidas, artes e tradições. O Brasil é um país muito grande e reúne diferentes povos e histórias: indígenas, africanas, europeias e asiáticas, formando uma enorme mistura. Mas será que todos reconhecem isso como cultura? Será que existe cultura no Brasil?

■ Reflexão inicial

1. O que você entende por cultura?
2. Quais manifestações culturais você conhece no Brasil? (ex.: carnaval, festas juninas, samba, capoeira, artesanato, culinária regional, literatura, música sertaneja, funk etc.)
3. Você acha que a cultura brasileira é valorizada?

■ Texto de apoio

“O Brasil é um país de muitas culturas. Cada região tem suas próprias tradições, músicas, comidas típicas e festas. Quando falamos em cultura, estamos falando da forma como as pessoas vivem, se expressam e mantêm suas tradições vivas. Reconhecer a cultura brasileira é valorizar nossa identidade e nossa história.”

■ Proposta de produção textual

Escreva um pequeno texto opinativo (de 8 a 14 linhas) respondendo à pergunta: Existe cultura no Brasil?

■ Orientações:

- Comece apresentando sua opinião (sim ou não).
- Dê pelo menos dois argumentos para justificar sua resposta.
- Cite exemplos de manifestações culturais brasileiras que você conhece. - Finalize reforçando sua opinião.

■ Estrutura sugerida

1. Introdução: apresente sua opinião.
2. Desenvolvimento: dê exemplos e explique por que isso é cultura.
3. Conclusão: retome sua ideia principal.

Fonte: arquivo pessoal

Figura 7 e 8: Aplicação da atividade de Interatividade (Eixo2)



Fonte: arquivo pessoal

Segundo Santos, Riche e Teixeira (2018), nas atividades de produção textual, busca-se entender o porquê das escolhas lexicais feitas, pois cada uma delas implica abandono de outras, e a seleção depende da intencionalidade do ato de produzir o texto perante o interlocutor. Por isso, entende-se que o ato de produzir textos é, por si só, uma atividade plenamente interativa, uma vez que busca-se, a partir das escolhas lexicais recrutadas do sistema linguístico, atingir um propósito comunicativo frente a quem está lendo ou ouvindo o texto produzido. Nesse sentido, entende-se que todo texto tem um tu (interlocutor) e os elementos gramaticais selecionados pelo locutor podem fazer com que a interlocução com esse tu seja eficaz ou não. Por isso, entende-se que locutor e interlocutor são os sujeitos da interação, uma vez que, por meio de textos, vão estabelecer um determinado diálogo. O aluno, frente à proposta de produção textual a que foi submetido, está pensando as escolhas linguísticas/gramaticais que estão sendo selecionadas no texto para convencer o seu interlocutor do porquê existe ou não existe cultura no Brasil, a partir da seleção de argumentos. Por isso, utiliza-se a gramática por um viés não somente sistemático, mas também interacional.

### **Eixo 3 -Variabilidade**

Dentre os objetivos estipulados para a proposta dos três eixos do ensino de gramática, está estipulado propiciar condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, considerando a pluralidade de normas de uso. Nesse sentido, o aluno precisa sim ser submetido à norma padrão, mas sem desconsiderar que há outras normas de uso da língua. Tomando essa vertente como ponto de partida, foi elaborada uma atividade de reflexão linguística mostrando aos alunos que o aposto pode se configurar sob diferentes formas, ou seja, sofrer variação linguística. Nesse sentido, pode-se mostrar aos alunos que o aposto pode se revelar meramente como um aposto, mas também como uma oração adjetiva apositiva.



Figura9: Momento de reflexão linguística sobre Variabilidade (Eixo 3)



Fonte: arquivo pessoal

### **Da perspectiva sociointeracionista no ensino de língua portuguesa**

Os tres eixos apresentados podem ser relacionados com os três aspectos fundamentais no ensino de língua: ensino de leitura, ensino de produção textual e ensino de análise linguística ou gramática. Entende-se ainda que os três aspectos fundamentais atuam na perspectiva sociointeracionista, uma vez que entende a linguagem como uma instância de interação efetiva e concreta na vida social dos sujeitos.

Geraldi, (1996) circunscreve a didática das línguas como um dos aspectos a serem orientados pela concepção interacionista. No processo interativo, o autor apresenta o seguinte: **a** – o locutor tem o que dizer; **b** – o locutor tem o instrumento (língua) para dizer; **c** – o locutor tem para quem dizer; **d** – o locutor encontra-se em um contexto social/cultural para dizer; **e** – o dizer do locutor é uma recriação do já dito; **f** – o dizer do locutor é dado a ler.

No processo de interação entre os sujeitos o locutor tem o que dizer, pois é um sujeito que compõe um determinado contexto social. O locutor tem o instrumento (língua) para dizer o que tem a dizer, pois o dizer se concretiza por meio de um determinado instrumento. O locutor tem para quem dizer porque no contexto social alguém que se pronuncia só se pronuncia para um outro que também faz parte do contexto social. O locutor recria o já dito uma vez que o seu dizer é resultado dos efeitos de sentido mobilizados em suas escutas nos inúmeros contextos sociais/interativos dos quais participou. O locutor elabora estratégias para dizer o que tem a dizer, pois mobiliza o instrumento (língua) em seu sistema de referência linguístico, de modo que o seu dizer seja adequado as suas intenções no processo interativo. O dizer do locutor é dado a ler, pois o texto produzido só foi de fato produzido para o outro.

Tendo em vista que os três aspectos fundamentais no ensino de língua são os já assinalados, é possível relacionar o aspecto ‘ensino de análise linguística/gramática’ com os três eixos apresentados no trabalho desenvolvido em sala de aula. Os eixos 1 – gramática como atividade reflexiva; 2 – desenvolvimento da competência comunicativa; 3 - trabalho com variação linguística.

Em cada eixo foi desenvolvida atividade relacionada ao objetivo esboçado. No eixo 1 vislumbra-se a sistematicidade no emprego do ‘aposto’; no eixo 2 destaca-se a interatividade em função da necessidade do emprego do recurso linguístico ‘aposto’ para a produção de sentidos no processo interativo; no eixo 3 aponta-se a variabilidade, pois esta desenvolve aspectos relacionados ao emprego dos recursos linguísticos conforme o contexto situacional chamado a atenção para aqueles contextos onde devemos utilizar a variedade culta da língua.

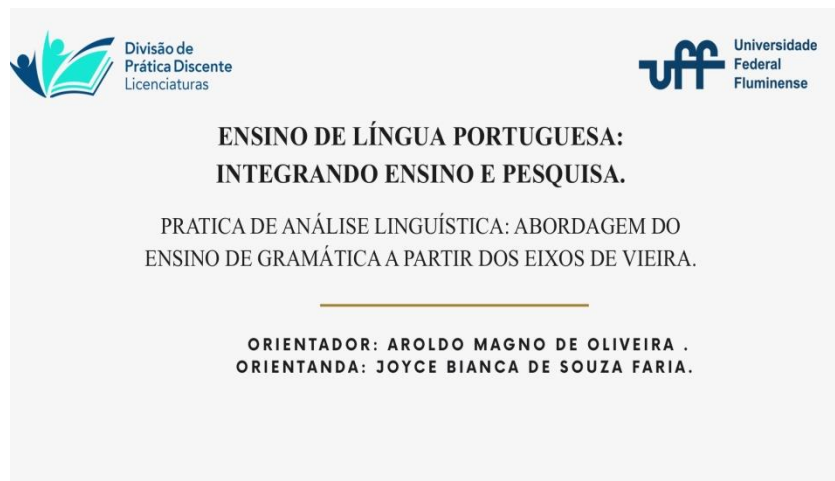
Nessa perspectiva, o trabalho com a análise linguística/gramática serve ao propósito de desenvolver no aluno um potencial para ampliar as suas interações na sociedade. Portanto, não se trata de um ensino de análise linguística/gramática no qual a metalinguagem é ensinada sem referência concreta na realidade da dinâmica social. Assim, a experiência torna-se positiva, uma vez que cria as condições para que os alunos exercitem práticas de produção de textos que resultem em textos/discursos cada vez mais qualificados.

Assim, todo o projeto demonstrou a sua viabilidade como contribuição ao ensino de língua portuguesa na educação básica.

## **XXII Mostra de Iniciação à Docência na Educação Básica (MID 2025)**

No dia 23 de outubro, foi apresentado, de maneira presencial, todo o trabalho realizado ao longo do ano com o projeto. O projeto foi apresentado em uma roda de conversa proporcionada pelo Programa de Licenciaturas (PROLICEN) da UFF junto de outros colegas bolsistas e as orientadoras do projeto.

Figura10: Apresentação on-line na XXI MID 2025



Fonte: arquivo pessoal

Na apresentação, foi possível percorrer sobre como as ações do projeto se desenvolveram em diferentes etapas, sendo elas: leituras e discussão de textos teóricos para embasamento quanto às metodologias aplicadas, visita à escola para conhecer os docentes e as turmas por meio de observação, elaboração de atividades sob a orientação da supervisora e aplicação de atividades em sala de aula seguindo o cronograma de conteúdos ministrados estipulados pela supervisora.



## Considerações finais

O projeto foi muito produtivo, uma vez que muitas ações foram realizadas a fim de que o lugar do ensino de língua portuguesa, a partir dos três eixos do ensino de gramática propostos por Vieira (2017), no que tange ao elemento gramatical “aposto”, pudesse contribuir para desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos a partir da integração entre as práticas de linguagem, tema desenvolvido por Santos, Riche e Teixeira (2018). Dessa forma, o projeto foi essencial para mostrar que o trabalho com a gramática em sala de aula é possível, desde que feito a partir de uma perspectiva produtiva do ensino de língua, ou seja, que tome o texto como unidade de ensino e que submeta os alunos a uma diversidade de gêneros textuais para que, através deles, possam fazer inferências, ou seja, levantar hipóteses e fazer asserções de ideias sobre o funcionamento da estrutura gramatical e do funcionamento social da língua.

Logo, conclui-se que a proposta foi atendida, uma vez que, através de atividades reflexivas sobre o uso do aposto nos diferentes gêneros textuais e a partir da gramática internalizada dos estudantes, eles puderam refletir e formular hipóteses sobre como se dá o funcionamento desse termo oracional nos seus diversos contextos de produção a partir dos efeitos de sentido construídos. Os alunos se mostraram empenhados com as atividades de produção, leitura e análise linguística, tendo em vista que configuraram uma maneira mais interativa para estudar gramática e, a partir das inferências levantadas pelos alunos, atestou-se que a gramática é, também, uma capacidade biológica que precisa ser explicitada pelo professor a fim de dar consciência às práticas linguísticas inconscientes.

Além disso, a integração com o corpo docente e as equipes pedagógicas da escola foram fundamentais para a implementação do projeto na escola, o que representa um aspecto extremamente positivo

## Referências bibliográficas

- BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.
- FOLTRAN, Maria José. **Ensino de sintaxe: atando as pontas**. In: MARTINS, Marco Antônio.(Org.). Gramática e ensino. Natal: EDUFRRN, 2013.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas SP: Mercado de Letras, 1996.
- PERINI, Mário A. **Níveis de detalhamento na descrição gramatical** – Uma perspectiva pedagógica. Trabalhos em Linguística Aplicada nº 12. Campinas: Unicamp/IEL – setor de publicações, 1988.
- SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia de Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Concepções de Gramática**. In: Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016, p.24-37.
- VIEIRA, Sílvia Rodrigues. **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

## VER SEM OLHOS: REGIMES DE VISUALIDADE, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E CRISE ECOLÓGICA NA COMUNICAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Vanda Maria Souza<sup>20</sup>

### Resumo

O presente artigo propõe compreender a crise ecológica contemporânea a partir da transformação dos regimes de visualidade. Argumenta-se que o ambiente, o território e o próprio planeta passaram a ser percebidos cada vez mais através de imagens técnicas, cartografias digitais, sistemas algorítmicos e dispositivos de inteligência artificial. Se a fotografia *Earthrise*, realizada durante a missão Apollo 8, inaugurou uma nova consciência planetária ao revelar a Terra como totalidade frágil e habitável, as formas contemporâneas de visualidade tendem a substituir essa experiência por processos automáticos de observação, classificação e monitorização. A partir de autores como Nicholas Mirzoeff, Michel Foucault, Vilém Flusser, Donna Haraway, Shoshana Zuboff e Maurice Merleau-Ponty, o artigo defende que a crise ambiental é inseparável de uma crise do olhar. Analisa-se, em particular, a passagem de um olhar humano sobre o planeta para uma visualidade algorítmica que vê sem habitar. Em contraste com a imagem de *Earthrise*, a fotografia de Sebastião Salgado sobre os poços de petróleo do Kuwait é mobilizada como figura de uma Terra reduzida a recurso. O texto conclui propondo uma ecologia do olhar fundada na experiência sensível, no cuidado e na recuperação do mundo enquanto lugar habitável.

**Palavras-chave:** regimes de visualidade; crise ecológica; inteligência artificial; *Earthrise*; ecologia do olhar.

### Abstract

This article seeks to understand the contemporary ecological crisis through the transformation of regimes of visibility. It argues that the environment, territory and the planet itself are increasingly perceived through technical images, digital cartographies, algorithmic systems and artificial intelligence devices. While the photograph *Earthrise*, taken during the Apollo 8 mission, inaugurated a new planetary consciousness by revealing Earth as a fragile and inhabitable whole, contemporary forms of visibility tend to replace that experience with automatic processes of observation, classification and monitoring. Drawing on authors such as Nicholas Mirzoeff, Michel Foucault, Vilém Flusser, Donna Haraway, Shoshana Zuboff and Maurice Merleau-Ponty, the article argues that the environmental crisis is inseparable from a crisis of vision. It analyses, in particular, the transition from a human gaze upon the planet to an algorithmic visibility that sees without inhabiting. In contrast to *Earthrise*, Sebastião Salgado's photograph of the Kuwait oil fires is mobilised as an image of an Earth reduced to resource. The text concludes by proposing an ecology of vision grounded in sensory experience, care and the recovery of the world as a habitable place.

**Keywords:** regimes of visibility; ecological crisis; artificial intelligence; *Earthrise*; ecology of vision.

---

<sup>20</sup> Investigadora integrada do LIACOM e docente no ensino superior no mestrado em Publicidade e Marketing. Doutorada em Estudos de Cultura pela Universidade Católica Portuguesa e mestre em Indústrias Culturais pela mesma instituição.

## Introdução

Nunca a humanidade produziu tantas imagens da Terra. Satélites, drones, sensores ambientais, cartografias digitais, mapas de incêndios, fotografias de glaciares em desaparecimento e imagens geradas por inteligência artificial multiplicam-se quotidianamente. O planeta tornou-se visível de formas inéditas e aparentemente totais. Contudo, esta abundância de imagens não corresponde necessariamente a uma relação mais profunda com o mundo. Pelo contrário: a proliferação do visível pode coexistir com uma crescente distância em relação ao território, à experiência sensível e à própria ideia de habitar.

O que pretendemos defender é que a questão ecológica contemporânea é, ainda e também, uma questão do olhar. A destruição ambiental decorre de práticas económicas, tecnológicas ou políticas; contudo, decorre igualmente de formas específicas de perceber o mundo. Ver a Terra como recurso, dado, superfície cartografável ou objeto de gestão implica uma transformação profunda dos regimes de visualidade.

A própria etimologia revela aquilo que parece ter-se perdido. A palavra “olhar” deriva do latim *ad oculare*: dirigir os olhos para, aproximar-se, prestar atenção. Olhar não significa somente ver; significa orientar-se para algo e estabelecer uma relação com esse algo ao qual nos dirigimos. Permanece, na língua portuguesa, a expressão “olhar por”, isto é, cuidar. Também a palavra “mundo” possui uma etimologia reveladora. O latim *mundus* traduz o grego *cosmos* e designa simultaneamente ordem, beleza, harmonia e universo. O mundo não era visto, originalmente, como um conjunto de recursos disponíveis, mas como uma totalidade ordenada e habitável.

Muito antes da inteligência artificial, a tradição filosófica e religiosa já interrogava esta relação entre visão, natureza e habitar. Em Anaximandro (1990), a natureza surge como equilíbrio entre os elementos; em Heráclito (1991), surge como unidade de tensões; em Aristóteles (2001; 2009), surge como princípio interno de movimento e finalidade. Assim, podemos concordar que o olhar humano não se encontra separado do mundo, antes está inscrito numa ordem mais vasta.

Também Santo Agostinho desempenha aqui um papel decisivo. Nas *Confissões* (2000), sobretudo no Livro X, a *curiositas* — o desejo incessante de ver — aparece como uma forma de dispersão. O sujeito perde-se na multiplicidade das imagens e esquece a interioridade. Agostinho escreve que os homens “vão admirar as alturas dos montes, as vagas do mar, os largos cursos dos rios, a extensão do oceano e o movimento dos astros, e abandonam-se a si mesmos” (Santo Agostinho, 2000, Livro X, cap. 8).

Esta formulação parece antecipar, de modo extraordinário, a cultura visual contemporânea. Nunca a humanidade viu tanto; nunca a humanidade produziu tantas imagens da Terra; e, no entanto, talvez nunca a humanidade tenha estado tão afastada dela.

A palavra “espanto” deriva do latim *expaventare*: sair de si, tremer, ser arrancado à familiaridade. O espanto interrompe a percepção habitual e obriga a ver de novo. Talvez a crise ecológica contemporânea resulte precisamente da perda desta capacidade de espanto. Continuamos a ver, mas já não sabemos olhar. Possuímos imagens em excesso, mas perdemos a capacidade de reconhecer a Terra como mundo.

A fotografia *Earthrise*, realizada por William Anders durante a missão Apollo 8, em 24 de dezembro de 1968, ocupa um lugar decisivo nesta discussão. Ao mostrar a Terra a erguer-se sobre o horizonte lunar, a imagem revelou, pela primeira vez, o planeta como totalidade frágil, pequena e suspensa no vazio. *Earthrise* tornou-se um dos símbolos da consciência ecológica moderna. Pela primeira vez, a Terra pôde ser vista como casa comum.



Figura 1 – *Earthrise*, fotografia realizada por William Anders durante a missão Apollo 8, 24 de dezembro de 1968. A imagem mostra a Terra a erguer-se sobre o horizonte lunar e tornou-se um dos principais símbolos da consciência ecológica contemporânea. Fonte: NASA Earth Observatory. Apollo 8 Photograph AS08-14-2383HR.

No entanto, entre *Earthrise* e as imagens contemporâneas da devastação ambiental desenha-se uma transformação decisiva. Se a fotografia de 1968 abre a possibilidade de uma consciência planetária, a fotografia de Sebastião Salgado sobre os poços de petróleo do Kuwait mostra o que acontece quando a Terra é reduzida a recurso. Entre ambas se situa a passagem de um mundo habitável para um mundo administrável.

O presente artigo propõe compreender esta transformação a partir da noção de regimes de visualidade. Defende-se que a crise ecológica contemporânea é inseparável de uma crise do olhar e que a inteligência artificial radicaliza uma longa história de mediação técnica da percepção.

### **Regimes de visualidade: do olhar moderno ao olhar algorítmico**

A relação entre a humanidade e a Terra sempre foi mediada por formas de ver. Cada época produz os seus próprios regimes de visualidade: modos específicos de organizar aquilo que pode ser visto, pensado e sentido. Os regimes de visualidade não dizem respeito apenas às imagens, mas também às formas de poder, de conhecimento e de experiência que elas tornam possíveis.

Mirzoeff, em *The Right to Look* (2011), define a visualidade como uma forma de organizar o mundo a partir de um olhar dominante. Ver não é um ato neutro. Toda a visualidade implica uma distribuição do visível: determina o que pode aparecer, o que permanece invisível e quem tem o poder de olhar. No que é seguido por Jay (1993) quando demonstra que a cultura ocidental foi progressivamente construída em torno do privilégio da visão. Desde a perspectiva renascentista até às tecnologias contemporâneas, o olhar tornou-se o principal instrumento de conhecimento e de domínio.

A modernidade marca um momento decisivo. A perspectiva renascentista, a cartografia, a ciência moderna e a fotografia constroem um olhar distante, abstrato e exterior. O sujeito coloca-se fora do mundo e observa-o como objeto. A Terra deixa de ser cosmos e passa a ser superfície. O mundo transforma-se em algo que pode ser medido, cartografado e administrado. O olhar moderno é uma forma de conhecimento, mas é, também, uma forma de poder. Ver significa controlar. O panóptico torna-se a figura central de uma sociedade em que os sujeitos são permanentemente observados e disciplinados (Foucault, 1987).

O observador moderno não é natural, mas antes historicamente produzido. O modo como vemos depende das tecnologias, dos dispositivos e das formas de atenção próprias de cada época (Crary, 2012).

É neste contexto que Paul Virilio (1994) propõe a noção de “máquina de visão”. As tecnologias contemporâneas deixam de prolongar o olhar humano e começam a substituí-lo. Satélites, drones, radares, sistemas de vigilância e algoritmos observam o mundo antes de nós. A percepção torna-se instantânea, remota e automatizada.

A inteligência artificial radicaliza esta transformação. Os sistemas contemporâneos de visão computacional não se limitam a representar a realidade: classificam, antecipam e tomam decisões. A Terra é convertida em conjunto de dados. As florestas tornam-se *pixels*; os rios, séries estatísticas; os seres vivos, padrões reconhecíveis. As imagens técnicas programam a forma como o mundo pode ser pensado. A imagem já não resulta de uma experiência direta; é produzida por aparelhos, códigos e programas (Flusser, 1985). Muitas das imagens contemporâneas já nem sequer são feitas para e por seres humanos. Câmaras de vigilância, sensores e sistemas automáticos produzem imagens destinadas a outras máquinas (Plagen, 2016). Surge, assim, um olhar sem olhos.

A crise ecológica contemporânea é inseparável desta transformação. Quanto mais a Terra é observada através de dispositivos técnicos, mais ela corre o risco de deixar de ser experimentada como mundo. O olhar algorítmico vê tudo, mas não habita nada.

### **A Terra como imagem**

A relação entre olhar e cartografia não é apenas visual; é também linguística. Nomeamos aquilo que vemos e vemos, muitas vezes, aquilo para que já possuímos palavras. A linguagem e o olhar constituem-se mutuamente.

A linguagem deixa traços (Derrida, 2005): nenhuma palavra coincide plenamente com aquilo que nomeia; ela desloca, recorta, reinscreve. Também o olhar funciona através de traços. Ver significa selecionar, delimitar, construir percursos de sentido. As cartografias, os mapas, as

imagens de satélite e mesmo as fotografias podem ser entendidos como formas de escrita: traçam linhas, organizam superfícies, definem fronteiras.

Deste ponto de vista, a visualidade contemporânea produz uma verdadeira gramática da Terra. O território torna-se legível porque é transformado em traço, mapa, interface ou dado. No entanto, esta gramática não é neutra. Tal como a linguagem, também o olhar pode ser violento. Ao nomear, classificar e representar, o sujeito corre o risco de reduzir aquilo que vê àquilo que já sabe.

Michel de Certeau ajuda a compreender esta tensão em *A invenção do cotidiano* (1994). Certeau distingue o mapa do percurso. O mapa corresponde ao olhar distante, abstrato e totalizante; o percurso pertence ao corpo, ao movimento e à experiência. A cartografia moderna tende a apagar o percurso e a substituí-lo por uma visão total. O território deixa de ser vivido e passa a ser administrado.

É precisamente isso que acontece com muitas das cartografias contemporâneas da Terra. Satélites, sistemas de geolocalização, mapas digitais e algoritmos produzem representações extremamente detalhadas do planeta. Contudo, essas cartografias raramente são ecológicas. Em vez de reconhecer a Terra como outro, tratam-na como superfície disponível. São cartografias de exploração, de previsão, de controlo e de extração.

Pode dizer-se, assim, que a modernidade traça sobre a Terra uma escrita abusiva. Os mapas, as fronteiras, as divisões territoriais e as redes de monitorização impõem ao planeta uma grelha de legibilidade que o torna utilizável, mas não necessariamente habitável. A Terra aparece como objeto de conhecimento, mas não como alteridade.

Uma cartografia ecológica teria de ser diferente. Em vez de apagar a alteridade da Terra, deveria reconhecê-la. Em vez de transformar o território em superfície abstrata, deveria partir do percurso, da experiência e da responsabilidade. Seria menos uma cartografia de domínio e mais uma cartografia de sobrevivência.

O mundo deve ser pensado a partir de relações situadas e parciais, não de uma visão total e exterior (Haraway, 1995). Levinas (1988), por sua vez, lembra que o outro não pode ser reduzido àquilo que conhecemos dele. Aplicada ao ambiente, esta ideia implica reconhecer que a Terra não é apenas aquilo que vemos, medimos ou cartografamos. É um outro pelo qual somos eticamente responsáveis.

As cartografias contemporâneas são, frequentemente, cartografias de estranhamento: observam a Terra de fora, como algo exterior e disponível. Uma ecologia do olhar exigiria, pelo contrário, cartografias de proximidade, cuidado e coabitação.

Antes mesmo das interfaces digitais contemporâneas, a fotografia já funcionava como uma forma de interface. Entre o sujeito e o mundo, a imagem fotográfica cria uma superfície de mediação que organiza a percepção, orienta a atenção e define modos de uso.

A interface não é apenas uma ferramenta técnica; é uma forma cultural (Manovich, 2001). A interface estrutura aquilo que pode ser visto e a maneira como o sujeito se relaciona com o mundo. A fotografia pode, assim, ser entendida como uma das primeiras interfaces modernas: uma superfície que transforma o mundo em imagem e torna a imagem utilizável.

A reprodução técnica altera profundamente a relação entre sujeito e imagem. A imagem deixa de possuir aura e torna-se circulável, repetível, disponível (Benjamin, 2012). A fotografia participa, assim, de uma lógica de proximidade e de distância: aproxima o mundo ao torná-lo visível, mas afasta-o ao transformá-lo em objeto manipulável.

Fotografar é, de certa forma, apropriar-se daquilo que se vê. A fotografia transforma a experiência em imagem, e a imagem em posse (Sontag, 1986). A Terra torna-se algo que pode ser observado, recolhido, arquivado e consumido.

Contudo, a fotografia situa-se numa posição ambivalente. Pode contribuir para reduzir o mundo a recurso e interface, mas pode também abrir um mundo. A arte não reproduz o visível: torna visível. Uma imagem não vale porque reproduz fielmente o mundo, mas porque torna perceptível aquilo que, sem ela, permaneceria oculto (Klee, 2001).

Aplicada ao presente artigo, esta ideia permite compreender a diferença entre imagens que abrem um mundo e imagens que apenas o administram. *Earthrise* não se limita a mostrar a Terra; torna visível a sua fragilidade, a sua finitude e a sua condição de casa comum. Do mesmo modo, a fotografia de Sebastião Salgado sobre o Kuwait não reproduz simplesmente um acontecimento histórico. Ela torna visível aquilo que a lógica técnica e económica tende a ocultar: a violência da extração, a destruição da paisagem e a transformação do próprio corpo humano em recurso.

A pergunta decisiva já não é “o que é uma imagem? ”, mas “o que faz uma imagem? ”. As imagens possuem uma performatividade: produzem formas de sensibilidade, orientam afetos, organizam modos de ver e de habitar. (Calderón, 2020)

*Earthrise* é uma imagem performativa porque inaugura uma nova consciência planetária. A fotografia não apenas mostra a Terra: faz existir uma determinada experiência da Terra, enquanto totalidade frágil, pequena e comum. A fotografia do Kuwait de Sebastião Salgado é igualmente performativa, mas num sentido distinto. Ela não produz pertença, mas inquietação. Não oferece uma visão reconciliada do planeta, mas obriga o observador a confrontar-se com a devastação.

Estas imagens são como práticas de interrupção. Elas suspendem a evidência, perturbam os hábitos perceptivos e abrem um espaço para imaginar o mundo de outra maneira (Calderón, 2021).

A política e a estética cruzam-se porque ambas distribuem aquilo que pode ser visto, dito e pensado. Toda a imagem participa numa determinada partilha do sensível: define o que é visível, o que permanece invisível e quem pode ocupar um lugar no espaço comum (Rancière, 2005).

No caso da crise ecológica, a questão central torna-se então a seguinte: que imagens permitem reconhecer a Terra como mundo comum e que imagens a reduzem a recurso? *Earthrise* e a fotografia do Kuwait produzem uma partilha do sensível diferente da das imagens algorítmicas e cartográficas. Em vez de apresentarem a Terra como superfície controlável, devolvem-lhe espessura, fragilidade e alteridade.

A imagem não é apenas aquilo que o sujeito vê. A imagem também nos olha. Há nela uma dimensão de alteridade que escapa ao controlo do observador (Didi-Huberman, 1998). A crise contemporânea do olhar resulta, em parte, do facto de acreditarmos que podemos observar a Terra de fora, como objeto, mapa ou dado. Contudo, certas imagens resistem a essa posição de domínio. Elas devolvem-nos um olhar. *Earthrise* olha-nos enquanto espécie; a fotografia de Salgado olha-nos enquanto responsáveis pela devastação que produzimos.

Então, as imagens possuem uma espécie de desejo. As imagens querem alguma coisa: querem circular, afetar, produzir relações. Não são superfícies neutras. Participam ativamente na construção do mundo social (Mitchell, 1994).

As imagens ecológicas contemporâneas podem, assim, ser compreendidas como um campo de disputa. Algumas reforçam a lógica da gestão, da monitorização e do controlo. Outras tornam possível uma experiência de vulnerabilidade, responsabilidade e espanto. A questão decisiva já não consiste em perguntar o que mostram as imagens da Terra, mas que Terra produzem.

### Entre *Earthrise* e o Kuwait: duas imagens da Terra

A oposição entre *Earthrise* e a fotografia do Kuwait de Sebastião Salgado permite compreender, de forma particularmente clara, a transformação dos regimes de visualidade contemporâneos.

Realizada por William Anders durante a missão Apollo 8, em 24 de dezembro de 1968, *Earthrise* mostra a Terra a surgir sobre o horizonte lunar. A imagem ocupa um lugar decisivo na história da cultura visual contemporânea porque inaugura uma nova forma de consciência planetária. Pela primeira vez, a humanidade vê a Terra de fora e reconhece-a como totalidade frágil, pequena e partilhada.

Figura 1 – *Earthrise*, fotografia realizada por William Anders durante a missão Apollo 8, 24 de dezembro de 1968.



Fonte: NASA Earth Observatory. Apollo 8 Photograph AS08-14-2383HR.



Denis Cosgrove, em “Contested Global Visions” (1994), mostra que *Earthrise* altera profundamente a forma como o planeta passa a ser imaginado. A Terra deixa de aparecer como soma de territórios, nações e fronteiras e passa a surgir como um único mundo. A imagem inaugurou uma nova sensibilidade ecológica e política (Poole, 2008).

*Earthrise* produz uma experiência paradoxal. A Terra é vista à distância, mas essa distância não produz domínio; produz fragilidade. O planeta aparece suspenso no vazio, sem fronteiras visíveis, sem divisões, sem centro. A imagem desfaz a ilusão de autonomia humana e confronta o observador com a vulnerabilidade da condição terrestre.

Pode dizer-se que *Earthrise* ainda pertence a uma tradição do espanto. A fotografia interrompe a percepção habitual e obriga a ver de novo. Não apresenta a Terra como recurso ou interface, mas como mundo. Neste sentido, *Earthrise* continua a operar aquilo que Paul Klee (2001) designava como a tarefa própria da arte: não reproduzir o visível, mas tornar visível.

No extremo oposto encontra-se a série Kuwait, realizada por Sebastião Salgado em 1991, durante os incêndios dos poços de petróleo provocados pela retirada do exército iraquiano após a Guerra do Golfo.

Figura 2 – Trabalhadores cobertos de crude diante de um poço de petróleo em chamas, Kuwait, 1991.



Fonte: Sebastião Salgado. Série Kuwait. In: *Kuwait: A Desert on Fire*, 2016.

A fotografia mostra trabalhadores cobertos de petróleo caminhando diante de um poço em chamas. O corpo humano quase desaparece sob o crude, o fumo e a escuridão. A paisagem surge devastada, transformada numa espécie de visão apocalíptica. Se *Earthrise* mostrava a Terra como casa comum, a fotografia de Salgado mostra aquilo que acontece quando a Terra é reduzida a recurso.

A imagem possui uma força particular porque destrói a distância confortável do observador. Não é possível contemplar esta paisagem de forma neutra. A fotografia obriga a confrontar-se com a violência da extração e com a destruição provocada por uma economia baseada no petróleo.

Certas imagens perturbam porque tornam visível aquilo que preferiríamos não ver. A fotografia de Salgado funciona precisamente dessa forma. Ela torna sensível a devastação que normalmente permanece abstraída em números, relatórios ou discursos económicos (Sontag, 1986).

A série Kuwait pode ser interpretada como uma forma de testemunho ecológico. As fotografias não representam apenas uma catástrofe; mostram a expulsão da humanidade do próprio mundo que produziu (Nunes, 2023).

Entre *Earthrise* e a fotografia do Kuwait desenha-se, assim, a história visual da contemporaneidade. A primeira imagem inaugura a possibilidade de uma consciência planetária; a segunda revela o fracasso dessa promessa. *Earthrise* mostra a Terra como *kosmos*; Salgado mostra a Terra transformada em stock, superfície explorável e paisagem destruída. Contudo, as duas imagens possuem também algo em comum. Ambas interrompem a visualidade dominante. Ambas resistem à redução da Terra a dado, mapa ou interface. *Earthrise* e a fotografia do Kuwait são imagens que nos devolvem o mundo precisamente no momento em que corremos o risco de o perder.

### **Inteligência artificial, vigilância e visualidade algorítmica**

A inteligência artificial radicaliza a transformação dos regimes de visualidade. Os sistemas contemporâneos de visão computacional não se limitam a representar o mundo: extraem informação, classificam padrões, produzem previsões e tomam decisões.

A monitorização ambiental constitui um dos exemplos mais evidentes. Algoritmos analisam imagens de satélite para prever desflorestação, identificar incêndios, medir o recuo dos glaciares ou calcular níveis de poluição. Estas tecnologias podem contribuir para formas mais eficazes de proteção ambiental. No entanto, implicam também uma alteração profunda da relação com o planeta.

A Terra deixa de ser observada enquanto paisagem para ser tratada como conjunto de dados. As florestas tornam-se *pixels*; os rios convertem-se em séries estatísticas; os seres vivos aparecem como informação processável. O mundo é traduzido para uma linguagem algorítmica. As imagens técnicas programam a forma como o mundo pode ser pensado (Fusser, 1985). A inteligência artificial prolonga esta lógica. As imagens geradas por algoritmos não derivam de uma experiência direta. Resultam de operações matemáticas, bases de dados e modelos probabilísticos.

As tecnologias contemporâneas deixam de prolongar o olhar humano e começam a substituí-lo. Satélites, drones, radares e sistemas automáticos observam o mundo antes de nós. A percepção torna-se instantânea, remota e militarizada (Virilio, 1994). O planeta é visto segundo a lógica da velocidade.

A visualidade contemporânea não transforma apenas a Terra em objeto de observação. Também os sujeitos são integrados numa lógica de monitorização permanente. As câmaras espalhadas pelo espaço urbano, os telemóveis, os satélites e os sistemas de reconhecimento facial produzem uma vigilância contínua que se tornou quase invisível.

Ao contrário do panóptico descrito por Michel Foucault (1987), ou do olhar centralizado imaginado por George Orwell em *Nineteen Eighty-Four* (1949), a vigilância contemporânea já não depende de uma figura única. É difusa, automática e banal.

A banalização desta condição torna-se particularmente evidente no facto de *reality shows* como *Big Brother* permanecerem no ar há cerca de vinte e cinco anos. Aquilo que em Orwell surgia como figura distópica converteu-se em entretenimento quotidiano. A vigilância deixou de ser percebida como ameaça e passou a ser aceite, desejada e até procurada. Os sujeitos oferecem-se voluntariamente ao olhar das câmaras, transformando a exposição em espetáculo.

A cultura contemporânea caracteriza-se, assim, por uma dupla lógica: olhamos a Terra como recurso e oferecemo-nos ao olhar das máquinas. O olhar contemporâneo é duplamente cego. Reduz a Terra a dado e aceita que os próprios sujeitos sejam reduzidos a perfis, comportamentos e padrões previsíveis.

A observação contínua converte-se em mecanismo de extração. Os dados recolhidos sobre indivíduos, comportamentos e territórios tornam-se matéria-prima económica (Zuboff, 2019).

Também o ambiente é integrado nesta lógica. A natureza transforma-se em objeto de cálculo. A crise ecológica é gerida através de plataformas, modelos e previsões. Em vez de restabelecer uma relação com o mundo, corre-se o risco de substituir a experiência por uma ilusão de controlo técnico.

### **O olhar algorítmico vê tudo, mas não habita nada.**

António Damásio contribui para aprofundar esta crítica ao mostrar que a percepção não é uma operação puramente visual ou intelectual. Em *O Erro de Descartes* (1996), Damásio argumenta que a experiência do mundo depende da articulação entre corpo, emoção, memória e pensamento. Não vemos apenas com os olhos; vemos através de um corpo situado, afetado e vulnerável. A percepção humana é inseparável de uma experiência encarnada.

Esta perspetiva permite compreender os limites da visualidade algorítmica. Os sistemas de inteligência artificial são capazes de reconhecer padrões, classificar imagens e prever comportamentos. Contudo, não percebem o mundo no sentido em que o ser humano o percebe. Falta-lhes aquilo que Damásio designa como marcadores somáticos: a inscrição afetiva e corporal da experiência.

O olhar algorítmico pode ver a Terra como dado, mas não pode experimentá-la como mundo. Pode identificar incêndios, medir a poluição ou calcular a devastação ambiental, mas não pode sentir a perda de uma paisagem, a vulnerabilidade de um território ou o espanto diante da Terra.

A crise contemporânea do olhar resulta, assim, também de uma separação entre visão e corpo. Quanto mais a percepção é delegada em máquinas, mais o mundo corre o risco de perder espessura sensível, afetiva e ética.

### Para uma ecologia do olhar

Perante esta situação, torna-se necessário pensar uma outra forma de ver. A crise ecológica não poderá ser enfrentada apenas através de mais tecnologia ou de mais imagens. Exige uma transformação da própria relação com o visível.

A percepção não é um ato abstrato (Merleau-Ponty, 1999). Ver é estar corporalmente no mundo. O olhar nasce da experiência sensível, do movimento, da proximidade e do contacto. Não existe um sujeito separado do mundo que o observa de fora; existe um corpo que habita, sente e participa.

Esta ideia torna-se particularmente importante no contexto contemporâneo, em que a experiência do território é frequentemente substituída por imagens, ecrãs e cartografias digitais. Quanto mais o mundo é observado à distância, mais o corpo parece desaparecer da experiência. A visualidade algorítmica vê a Terra de fora; uma ecologia do olhar exige regressar ao interior da experiência.

Não vemos apenas aquilo que está diante de nós; vemos também através daquilo que sentimos e recordamos. A relação com a paisagem, com o território ou com a Terra não é apenas visual: é afetiva, corporal e ética (Damásio, 1996).

Uma ecologia do olhar implica, portanto, recuperar a dimensão encarnada da experiência. O planeta não pode ser reduzido a um conjunto de dados porque a própria percepção humana nunca é puramente informacional. O olhar humano transporta consigo vulnerabilidade, memória, perda e desejo. É essa dimensão que permite transformar a Terra em mundo.

Habitamos o mundo através de lugares íntimos: a casa, o quarto, o canto, o ninho. A crise ecológica contemporânea talvez decorra, em parte, da perda dessa intimidade (Bachelard, 2008). Vemos a Terra do espaço, mas deixámos de saber habitar um lugar.

Pode dizer-se que a modernidade produziu uma distância crescente entre planeta e habitação. Quanto mais a Terra é representada como totalidade abstrata, mais os lugares concretos parecem perder importância. Uma ecologia do olhar exige restabelecer esta ligação entre o global e o íntimo, entre o planeta e a experiência quotidiana.

Uma relação com a natureza fundada na presença, na lentidão e na atenção. A paisagem não deve ser apenas observada; deve ser percorrida, escutada e vivida (Thoreau, 2009).

A lentidão torna-se aqui uma categoria decisiva. A visualidade contemporânea caracteriza-se pela aceleração, pela circulação incessante de imagens e pela necessidade de ver sempre mais. Uma ecologia do olhar exige interromper esta velocidade. Olhar é demorar-se. É aceitar que o mundo não se revela de imediato.

É neste ponto que os irmãos Humboldt se tornam particularmente importantes. Alexander von Humboldt, em *Cosmos* (2018), compreende a natureza como totalidade viva, atravessada por relações entre clima, plantas, animais, território e experiência humana. Já Wilhelm von Humboldt, em *Teoria da formação humana* (2004), insiste na ideia de *Bildung*, isto é, numa formação do sujeito através do contacto com o mundo.

Uma ecologia do olhar exige simultaneamente ambas as coisas: compreender a Terra como cosmos e formar o sujeito através de uma experiência sensível do habitar. O sujeito não aprende sobre o mundo de fora; transforma-se ao entrar em relação com ele.

Não há lugar à fantasia de uma visão total e desincorporada. Não existe um olhar absoluto. Toda a percepção parte de um corpo, de uma posição e de uma responsabilidade (Haraway, 1995). A Terra não pode ser conhecida a partir de um ponto de vista exterior, porque não existe exterior à Terra.

Esta crítica torna-se relevante face às imagens produzidas por satélites, algoritmos e inteligência artificial. Essas imagens parecem oferecer uma visão total do planeta, mas essa totalidade é ilusória. Toda a imagem implica uma escolha, uma perspectiva e um enquadramento. A neutralidade do olhar técnico é uma ficção pelo que se impõe uma ética do cuidado (Tronto, 1993). Aplicada ao campo visual, esta ética implica substituir a lógica da observação distante pela lógica da atenção. Ver deixa de significar dominar. Passa a significar cuidar.

Neste sentido, “olhar por” recupera o seu sentido etimológico mais profundo. Não se trata apenas de ver a Terra, mas de olhar por ela. O olhar torna-se responsabilidade. Uma ecologia do olhar exige também recuperar a possibilidade do oculto. A sociedade contemporânea tende a identificar verdade com visibilidade total. Tudo deve ser mostrado, exposto, partilhado e monitorizado. Contudo, a verdade — *aletheia* — não é pura transparência. Toda a verdade implica simultaneamente desocultação e ocultação. Algo só pode aparecer porque outra coisa permanece escondida (Heidegger, 2010; 2002).

Ao tornar tudo permanentemente visível, a visualidade contemporânea elimina a sombra, o intervalo e o mistério. A Terra transforma-se em dado; os sujeitos, em perfil; a vida, em fluxo de imagens. Sem ocultação deixa de haver espanto.

A sociedade contemporânea vive obcecada com a transparência absoluta. Tudo deve ser imediatamente acessível. Mas essa transparência destrói precisamente aquilo que torna a experiência humana profunda: a distância, a alteridade e a possibilidade de não ver tudo (Han, 2015).

A reflexão de Santo Agostinho, nas *Confissões* (2000), adquire aqui uma nova atualidade. A *curiositas* — o desejo incessante de ver sempre mais — dispersa o sujeito e afasta-o de si mesmo. “Os homens vão admirar as alturas dos montes, as vagas do mar, os largos cursos dos rios, a extensão do oceano e o movimento dos astros, e abandonam-se a si mesmos” (AGOSTINHO, 2000, Livro X, cap. 8).

A contemporaneidade parece realizar plenamente esta condição. Nunca a humanidade viu tanto e nunca esteve tão afastada de si, da Terra e do mundo.

Uma ecologia do olhar exige, portanto, reaprender a ver de outro modo. Não olhar a Terra como objeto de controlo, mas como alteridade. Não transformar tudo em transparência, mas reconhecer a necessidade do oculto. Não abolir a distância, mas habitar o intervalo.

Talvez seja necessário substituir as cartografias de estranhamento por cartografias de proximidade. Em vez de observar a Terra como superfície externa, importa reencontrar formas de coabitação. Isso implica recuperar a experiência do território, da paisagem e da vulnerabilidade partilhada.

Uma ecologia do olhar não é apenas uma teoria das imagens; é uma ética e uma prática do habitar. Exige imagens que não fechem o mundo na lógica da utilidade, mas que o reabram à fragilidade, ao cuidado e ao espanto.

Talvez só então seja possível recuperar aquilo que *Earthrise* ainda deixava entrever: a Terra não como dado, interface ou recurso, mas como mundo frágil, misterioso e comum.

### Considerações finais

A fotografia *Earthrise* inaugurou uma nova forma de consciência planetária. Ao mostrar a Terra como totalidade frágil, pequena e suspensa no vazio, tornou possível imaginar o planeta como casa comum. Pela primeira vez, a humanidade viu-se a si própria a partir de fora e compreendeu que a Terra não era apenas o cenário da existência humana, mas a condição da sua possibilidade.

Contudo, as formas contemporâneas de visualidade alteraram profundamente essa experiência. A inteligência artificial, os satélites, os sistemas algorítmicos e as plataformas digitais substituem progressivamente o olhar humano por processos automáticos de observação, classificação e previsão. O planeta torna-se cada vez mais visível e, paradoxalmente, cada vez menos habitável. Nunca a humanidade dispôs de tantos instrumentos para observar a Terra; nunca esteve tão afastada dela.

A crise ecológica revela-se, assim, inseparável de uma crise do olhar. A devastação ambiental não depende apenas de políticas económicas ou tecnológicas; depende também da forma como o mundo é percebido. Quando a Terra se transforma em recurso, dado ou superfície monitorizável, torna-se mais difícil reconhecê-la como lugar habitável. A lógica da extração começa muito antes da destruição material: começa no momento em que o mundo deixa de ser visto como mundo.

É neste sentido que a oposição entre *Earthrise* e a fotografia de Sebastião Salgado sobre o Kuwait adquire um valor exemplar. A primeira imagem mostra um planeta frágil, comum e habitável; a segunda mostra uma Terra consumida pela lógica da extração. Entre ambas desenha-se a história visual da contemporaneidade: a passagem de um mundo entendido como *cosmos* para uma Terra reduzida a interface, recurso e stock.

Ao longo deste artigo procurou-se mostrar que esta transformação não resulta apenas das tecnologias contemporâneas. Ela inscreve-se numa longa história cultural. O olhar moderno, fundado na distância, na perspetiva, na cartografia e no domínio técnico, tende a separar o sujeito do mundo. A visualidade algorítmica radicaliza essa separação: vê sem habitar, mede sem compreender, classifica sem reconhecer a alteridade.

A este respeito, a contribuição de António Damásio torna-se decisiva. Em *O Erro de Descartes* (1996) e *Ao encontro de Espinosa* (2004), Damásio mostra que a percepção não é uma operação puramente ótica ou intelectual. Ver implica corpo, emoção, memória e afeto. A

experiência do mundo depende da articulação entre sensação e significado, entre percepção e inscrição corporal. Não vemos apenas com os olhos; vemos através de um corpo situado, vulnerável e atravessado por experiências anteriores.

A inteligência artificial pode reconhecer padrões, classificar imagens e prever comportamentos, mas não percebe no mesmo sentido. Falta-lhe aquilo que Damásio designa como marcadores somáticos: a dimensão afetiva e corporal da experiência. O olhar algorítmico pode identificar a Terra como conjunto de dados, mas não pode experimentá-la como paisagem, lugar ou mundo. Pode calcular a devastação ambiental, mas não pode sofrer diante dela. A crise contemporânea do olhar resulta, assim, também de uma separação entre visão e corpo.

Por isso, a crise contemporânea é igualmente uma crise de linguagem e imaginação. Perdemos progressivamente as palavras para nomear a Terra como mundo. O latim *mundus* e o grego *cosmos* remetiam para ordem, beleza e harmonia; hoje, a linguagem dominante tende a descrever o planeta através de categorias económicas, técnicas e informacionais. Falamos de recursos, dados, gestão, monitorização e eficiência. O mundo deixa de ser aquilo que se habita para se tornar aquilo que se administra.

Da mesma forma, a proliferação de imagens e de dispositivos de vigilância produziu uma nova forma de cegueira. A contemporaneidade confunde frequentemente verdade com transparência absoluta. Tudo deve ser mostrado, exposto, partilhado e monitorizado. No entanto, como recordam Martin Heidegger, Byung-Chul Han e Santo Agostinho, a verdade exige também ocultação, intervalo e interioridade. Sem sombra não há profundidade; sem distância não há alteridade; sem espanto não há pensamento.

A banalização contemporânea da vigilância — visível tanto nas redes sociais como na permanência de formatos televisivos como *Big Brother* — mostra até que ponto a exposição se tornou norma. Não apenas observamos a Terra como recurso: habituámo-nos também a olhar para nós próprios como superfícies visíveis, perfis, dados e performances. A mesma lógica que reduz a Terra a interface transforma igualmente os sujeitos em objetos de monitorização. Perante esta situação, uma ecologia do olhar não pode consistir simplesmente em produzir mais imagens ou em aperfeiçoar os sistemas de monitorização. Exige uma transformação mais profunda: reaprender a ver. Isso implica recuperar a experiência sensível do território, reconhecer a Terra como alteridade, resistir à obsessão contemporânea pela transparência e reconstruir formas de atenção, cuidado e espanto.

Neste ponto, a tradição filosófica mobilizada ao longo do artigo torna-se particularmente importante. De Anaximandro e Heráclito a Maurice Merleau-Ponty, de Santo Agostinho a Hans Jonas, dos irmãos Humboldt a Donna Haraway, todos estes autores insistem, de formas diferentes, numa ideia comum: o sujeito não existe fora do mundo. Habitar significa reconhecer-se como parte de uma totalidade maior, frágil e interdependente.

Uma ecologia do olhar exige, portanto, cartografias de proximidade em vez de cartografias de estranhamento; relações de cuidado em vez de relações de domínio; imagens que abram um mundo em vez de o reduzirem a superfície utilizável. Exige, sobretudo, recuperar a capacidade de espanto. A palavra “espanto” remete para aquilo que interrompe a familiaridade e obriga a ver de novo. Talvez a tarefa mais urgente da contemporaneidade consista precisamente nisso: voltar a espantar-se diante da Terra.

Na era da inteligência artificial, a questão ecológica já não consiste apenas em salvar o planeta. Consiste também em reaprender a vê-lo — não como dado, interface ou recurso, mas como mundo frágil, misterioso e comum.

### Referências

- AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. Lisboa: Livraria Apostolado da Imprensa, 1942.
- ANAXIMANDRO. *Fragmentos*. Tradução, introdução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.
- ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: the New Mestiza*. 4. ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 2012.
- ARISTÓTELES. *Da alma*. Lisboa: Edições 70, 2001.
- ARISTÓTELES. *Física*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2009.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*. Lisboa: Relógio d'Água, 2012.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COSGROVE, Denis. Contested global visions: one-world, whole-earth and the Apollo space photographs. *Annals of the Association of American Geographers*, Washington, v. 84, n. 2, p. 270-294, 1994.
- CRARY, Jonathan. *Técnicas do observador*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- CRAWFORD, Kate. *Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*. New Haven: Yale University Press, 2021.
- DAMÁSIO, António. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DAMÁSIO, António. *Ao encontro de Espinosa: as emoções sociais e a neurologia do sentir*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- DUNAWAY, Finis. *Seeing Green: the Use and Abuse of American Environmental Images*. Chicago: University of Chicago Press, 2015.
- FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo: Hucitec, 1985.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HAN, Byung-Chul. *The Transparency Society*. Stanford: Stanford University Press, 2015.
- HARAWAY, Donna. “Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.
- HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*. Lisboa: Edições 70, 2010.
- HEIDEGGER, Martin. *A questão da técnica*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- HERÁCLITO. *Fragmentos*. Tradução, introdução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.
- HUMBOLDT, Alexander von. *Cosmos: ensaio de uma descrição física do mundo*. Lisboa: Contraponto, 2018.
- HUMBOLDT, Wilhelm von. *Teoria da formação humana*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- JAY, Martin. *Downcast Eyes: the Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought*. Berkeley: University of California Press, 1993.
- JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.



- KLEE, Paul. “Confissão criadora”. In: KLEE, Paul. *Sobre a arte moderna e outros ensaios*. Tradução de Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 35-44.
- LATOUR, Bruno. *Onde aterrar? Como se orientar politicamente no Antropoceno*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- MANOVICH, Lev. *The Language of New Media*. Cambridge: MIT Press, 2001.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MIRZOEFF, Nicholas. *The Right to Look: a Counterhistory of Visuality*. Durham: Duke University Press, 2011.
- MITCHELL, W. J. T. *Landscape and Power*. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 2002.
- MITCHELL, W. J. T. *Picture Theory*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- NUNES, Francisco. “Bearing witness to ecological excommunication: reflections on oil in Salgado and Herzog through Cyclonopedia”. *Revista de Comunicação e Linguagens*, Lisboa, n. 59, p. 53-73, 2023.
- ORWELL, George. *1984*. Lisboa: Antígona, 2007.
- PAGLEN, Trevor. Invisible images (your pictures are looking at you). *The New Inquiry*, New York, 8 dez. 2016. Disponível em: <https://thenewinquiry.com/invisible-images-your-pictures-are-looking-at-you/>. Acesso em: 17 abr. 2026.
- POOLE, Robert. *Earthrise: How Man First Saw the Earth*. New Haven: Yale University Press, 2008.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2005.
- SALGADO, Sebastião. *Kuwait: A Desert on Fire*. Köln: Taschen, 2016.
- SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*. Lisboa: Dom Quixote, 1986.
- SOTO CALDERÓN, Andrea. *La performatividad de las imágenes*. Santiago: Metales Pesados, 2020.
- SOTO CALDERÓN, Andrea. *Imágenes que resisten: la genealogía como método crítico*. Santiago: Metales Pesados, 2021.
- THOREAU, Henry David. *Walden ou a vida nos bosques*. Lisboa: Antígona, 2009.
- TRONTO, Joan. *Moral Boundaries: a Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge, 1993.
- VIRILIO, Paul. *A máquina de visão*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- ZUBOFF, Shoshana. *The Age of Surveillance Capitalism: the Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York: PublicAffairs, 2019.