

# Clientes Ottawa rae

**(13)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor – Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Vice-Reitor – Penildon Silva Filho

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Direção – Nanci Helena Rebouças Franco e Izabel Souza Ribeiro

EDITORA

Marta Lícia Teles Brito de Jesus

EDITORAS ASSOCIADAS

Sheila de Quadros Uzêda

Marlene Oliveira dos Santos

EDITORAS COLABORADORAS

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Vanessa Sievers de Almeida

Salette de Fátima Noro Cordeiro

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO

Maira Lima, Flávia Rosa

Universidade Federal da Bahia

Faculdade de Educação

Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)

40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: + 55 71 3283 7272

revista.entreideias@ufba.br

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias>

[www.faced.ufba.br](http://www.faced.ufba.br)

A Revista *entreideias* é uma publicação quadrimestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas.

Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.

CONSELHO EDITORIAL

Marta Lícia Teles Brito de Jesus - Editora

Sheila de Quadros Uzêda - Editora Associada,

Marlene Oliveira dos Santos - Editora Associada

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz - Editora colaboradora

Afrânio Catani (Doutor em Sociologia, USP)

Alfredo Veiga-Neto (Doutor em Educação, UFRGS)

Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (Doutora em Antropologia Social, UnB)

Antônio Augusto de Freitas Gonçalves Moreira (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal)

Antonio Flávio B. Moreira (Doutor em Educação, UCP/RJ)

Antônio Nóvoa (Doutor em Educação, Universidade de Lisboa, Portugal)

Antonio R. Bartolome (Doutor em Educação, Universitat de Barcelona, Catalunya, Espanha)

Antonio Rodriguez de Las Heras (Diretor do Instituto de Cultura e Tecnologia da Universidad Carlos III de Madrid)

Carlos Roberto Jamil Cury (Doutor em Educação, PUC/MG)

Carolina Silva Souza (Doutora em Educação, Universidade de Algarve, Portugal)

David Le Breton (Doutor em Sociologia, Université de

Strasbourg, França)

Edvaldo Couto (Doutor em Educação, FAGED/UFBA)

Eunice Trein (Doutora em Educação, UFF)

Fernando Ramos (Doutor em Engenharia Electrotécnica, Universidade de Aveiro/CETAC.MEDIA, Portugal)

Gonzalo Ramón Navaza Blanco (Doutor em Filologia, Universidad de Vigo, Espanha)

Heleusa Figueira Câmara (Doutora em Ciências Sociais, UESB)

Jacques Therrien (Doutor em Educação, UFC)

Joaquim Luis Medeiros Alcoforado (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal)

Kabengele Munanga (Doutor em Antropologia, USP)

Leoncio Vega Gil (Doutor em Ciência da Educação, Universidade de Salamanca, Espanha)

Lindomar Wessler Boneti (Doutor em Sociologia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR)

Lucídio Bianchetti (Doutor em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina)

Lucília Regina de S. Machado (Pós-Doutorado em Sociologia do Trabalho, UFMG)

Maria Antônia Coutinho (Doutora em Letras, UNEB)

Maria Cristina Gomes (Doutora en Población y Desarrollo, pesquisadora Flasco-México)

Graça Paulino (Doutora em Literatura Comparada, UFMG)

Nelson De Luca Pretto (Doutor em Educação, UFBA)

Guillermo Orozco Gómez (Doutor em Educação, Universidad de Guadalajara, México)

Paulo Gileno Cysneiros (Doutor em Psicologia Educacional, UFPE)

Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Doutor em Educação, Universidade do Minho, Portugal)

Reinaldo Matias Fleuri (Doutor em Educação, CNPq/UFSC)

Reiner Hildebrandt-Stramann (Doutor em Educação Física, Universidade de Braunschweig, Alemanha)

Roberto Romano (Doutor em Filosofia, UNICAMP)

Valdemar Sguissardi (Doutor em Ciências da Educação, UFSCar, Titular aposentado)

COMISSÃO EDITORIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFBA

Profa. Dra. Alessandra Carbonero Lima

Profa. Dra. Ana Kátia Alves dos Santos

Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Profa. Dra. Fátima Aparecida Souza

Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas

Profa. Dra. Lanara Guimarães de Souza

Profa. Dra. Liane Castro de Araujo

Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas

Profa. Dra. Maria Cecilia de Paula Silva

Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Profa. Dra. Marize Souza Carvalho

Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto

Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel

Profa. Dra. Salette de Fátima Noro Cordeiro

Profa. Dra. Vanessa Sievers de Almeida

Profa. Me. Verônica Domingues Almeida

Prof. Me. Wilson de Lima Brito Filho

Prof. Dr. Wilson Nascimento Santos

ISSN 2317-0956

revista  
**entreideias**

**EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE**

Faculdade de Educação  
Universidade Federal da Bahia  
v. 13, n. 1, jan./abr. 2024





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

LÚCIA VALESKA SOKOLOWICZ

Projeto gráfico original

*Joenilson Lopes*

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

*Lúcia Valeska Sokolowicz*

Editoração

*Rodrigo Oyarzábal Schlabitz*

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex - Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, Espana y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias>

---

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). -, Vol. 13, n. 1 (jan./abr. 2024)- . - Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2024-

v. : il.

Quadrimestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

# Sumário

## **Engajamento em práticas cidadãs em uma experiência de educação ambiental**

Maria da Consolação Lucinda

6

## **O ensino de leitura em contextos multisseriados do campo: um estudo bibliográfico**

Márcio José de Lima Winchuar

Leilah Santiago Bufrem

Diego Paiva Bahls

31

## **Os desafios da docência no ensino bilíngue**

Milena Moreira dos Santos

Elvira Cristina Martins Tassoni

## **Libras e Língua Portuguesa: o bilinguismo em questão no curso de Letras-Libras da UFCG**

Ritha Cordeiro de Sousa e Lima

51

## **Estética corporal: o olhar dos futuros bacharéis em Educação Física**

Augusto César Vilela Gama

Tadeu João Ribeiro Baptista

87

## **Autoria em Tempos de Cultura Digital e a Formação dos Sujeitos da Educação**

Neidson Dionísio Freitas Santana

Susane Santos Barros

Obdália Santana Ferraz Silva

106

# Engajamento em práticas cidadãs em uma experiência de educação ambiental

**Resumo:** Neste artigo são apresentadas discussões em torno de ideias que referenciam os processos formativos que um projeto de educação ambiental vem desenvolvendo, em articulação com a educação popular, na sua vertente não formal. O estudo no qual o artigo se baseia consistiu na sistematização de um conjunto formado por dados, informações e conhecimentos produzidos com a finalidade de fomentar e fortalecer a participação cidadã e as práticas sociais voltadas ao público prioritário do projeto. A abordagem da educação ambiental em conexão com a educação popular é prevista como parte dos processos de realização do licenciamento público federal. Essa modalidade de política pública destaca a proximidade entre postulados da educação ambiental crítica e referências de outros campos disciplinares, na construção de propostas teórico-metodológicas e na viabilização de estratégias pedagógicas que estimulem a autonomia dos sujeitos educativos, assim como a tomada de consciência sobre a importância do exercício crítico da cidadania e a emancipação social. O texto traz, também, contribuições de autores que se situam na interface entre o campo da educação e outras perspectivas teóricas, como a da sociologia das associações. A abordagem de Bruno Latour sobre a teoria do ator-rede teve papel significativo na consideração sobre o modo como as tecnologias de informação e comunicação contribuem para o fomento da participação dos sujeitos educativos. Considerou-se, assim, o sentido da estratégia metodológica, acionada nos processos formativos, e algumas formas que as tecnologias digitais foram usadas para subsidiar as ações e oferecer suporte aos construtos resultantes das produções realizadas em tais processos.

**Palavras-chave:** educação ambiental; educação popular; educação não formal; sujeito educativo.

Maria da Consolação Lucinda  
Universidade Estadual do Maranhão (Uema).  
mclucinda@gmail.com

## Engagement in citizenship practices in an environmental education experience

**Abstract:** This article presents discussions around ideas referring to the formative processes that an environmental education project has been developing, in conjunction with popular education, in its non-formal aspect. The study on which the article is based consisted of the systematization of a set formed by data, information and knowledge produced with the purpose of promoting and strengthening citizen participation and social practices aimed at the priority public of the project. The approach of the environmental education in connection with popular education is envisaged as part of the federal public licensing process. This type of public policy highlights the proximity between postulates of critical environmental education and references from other disciplinary fields in the construction of theoretical-methodological proposals and in the feasibility of pedagogical strategies that stimulate the autonomy of educational subjects, as well as the awareness of the importance of the critical exercise of citizenship and social emancipation. The text also brings contributions from authors who are at the interface of the field of education and dialogue with theoretical perspectives, such as the sociology of associations. Bruno Latour's approach to actor-network theory played a

significant role in considering how new information and communication technologies contribute to fostering the participation of educational subjects. Therefore, it was considered the meaning of the methodological strategy activated in the training processes and some ways that digital technologies were used to subsidize the actions and support the constructs resulting from the productions carried out in such processes.

**Keywords:** environmental education; popular education; non formal education, educational subject.

## Participación en prácticas ciudadanas en una experiencia de educación ambiental

**Resumen:** Este artículo presenta discusiones en torno a ideas que se refieren a los procesos formativos que viene desarrollando un proyecto de educación ambiental en conjunto con la educación popular, en su vertiente no formal. El estudio en el que se basa el artículo consistió en la sistematización de un conjunto formado por datos, información y conocimientos producidos con el propósito de promover y fortalecer la participación ciudadana y las prácticas sociales dirigidas al público prioritario del proyecto. El abordaje de la educación ambiental en articulación con la educación popular se contempla como parte del proceso de licencia pública federal. Esta política pública destaca la proximidad entre los postulados de la educación ambiental crítica y los referentes de otros campos disciplinares en la construcción de propuestas teórico-metodológicas y en la factibilidad de estrategias pedagógicas que estimulen la autonomía de los sujetos educativos, así como la conciencia de la importancia del ejercicio crítico de la ciudadanía y la emancipación social. El texto trae, también, aportes de autores que se encuentran en la interfaz del campo de la educación y dialoga con perspectivas teóricas como la sociología de las asociaciones. El enfoque de Bruno Latour acerca de la teoría del actor-red fue una contribución al ser considerado cómo las nuevas tecnologías de la información y la comunicación contribuyen al fomento de la participación de los sujetos educativos. Se consideró, entonces, el significado de la estrategia metodológica utilizada en los procesos de formación y unas formas en que las tecnologías digitales fueron accionadas para subsidiar las acciones y apoyar los constructos resultantes de las producciones realizadas en tales procesos.

**Palabras clave:** educación ambiental; educación popular; educación no formal; sujeto educativo.

## Considerações iniciais

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Freire, 2020, p. 47).

A reflexão sobre aspectos concernentes aos processos formativos dos sujeitos inseridos nas ações educativas de um projeto de educação ambiental indica o percurso da pesquisa que embasa o presente texto. Ao trilhar esse caminho, alguns desafios se apresentaram, como a necessidade de compreender os usos e os sentidos

das tecnologias digitais<sup>1</sup>, diante da necessidade de definição do objeto estudado. É importante mencionar que as ações educativas têm suas próprias dinâmicas e proporcionam espaços potentes para a reflexão, e que a delimitação de um tema requer certa vigilância sobre o abarcável, o essencial. Desse modo, o delineamento assumido foi uma sistematização que permitisse explorar características relativas aos procedimentos adotados nos processos formativos, dentro do contexto de um projeto com ênfase nas tecnologias de informação e comunicação, isto é, as tecnologias digitais.

A proposta da pesquisa focalizou algumas atividades desenvolvidas pelo Projeto de Educação Ambiental Territórios de Petróleo (PEA-TP), a partir de uma linha de ação intitulada “Educação popular, metodologias participativas<sup>2</sup> e avaliação no licenciamento ambiental”. O projeto vincula-se às ações do Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos (PEA-BC) e busca apoiar um público diversificado no acompanhamento, na divulgação e na discussão pública em torno da distribuição e da aplicação dos *royalties*<sup>3</sup>, e participações especiais pelo poder público municipal na região em questão. Sua finalidade é atender às necessidades relativas ao referido contexto, promovendo a criação de fluxos de informações sobre as contas públicas municipais, contribuindo, assim, para a qualificação do acesso dos sujeitos de suas ações ao debate e à deliberação democrática no espaço público.

As fundamentações teórica e metodológica deste trabalho, que circunscreve a produção de conhecimento e os processos formativos que realiza, articulam-se por meio da educação ambiental crítica, em interface com uma abordagem da educação popular, a partir da vertente não formal. A concepção de educação ambiental adotada evidencia a gestão pública do ambiente e se baseia em um conjunto de diretrizes, normas e ações de educação ambiental no âmbito do licenciamento federal, consoante com as recomendações do órgão ambiental responsável pela execução da referida política pública<sup>4</sup>. Essa concepção é complementada com ferramentas provenientes do campo interdisciplinar da socioanálise e da Vigília Cidadã (VC) (Brasil, 2001; Carvalho, 2004; Instituto Estadual do Ambiente, 2021, Petrobras, 2013; Quintas, 2004).

Nessa direção, a perspectiva de educação ambiental assumida pelo Programa Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 2005) indica que se busque “superar assimetrias nos planos cognitivos e organizativos, já que a desigualdade e a injustiça social ainda são

1 Faz-se necessário dizer que o entendimento sobre tecnologia digital, no contexto das necessidades sentidas no âmbito da educação, em especial da sua vertente não formal, inscreve-se em uma perspectiva que compreende tecnologia como artefato sociocultural. As definições de Heinsfeld e Pischetola (2019) são relativas ao âmbito formal da educação, mas trazem indicações que contribuem para reflexões no campo não formal. Para as autoras, “[h]oje, observa-se que as aplicações cotidianas do termo estão associadas aos aspectos sociais e culturais tanto da produção quanto do uso desses objetos” (Heinsfeld; Pischetola, 2019, p. 3).

2 É importante dizer que essas metodologias são acionadas e contribuem para estimular a colaboração dos sujeitos, proporcionando possibilidades de intervenção e mudança de uma situação em questão, o que contribui para o ensaio das experiências similares vividas no espaço público.

3 De acordo com a legislação vigente, são considerados beneficiários das rendas petrolíferas os estados e os municípios produtores de petróleo; os municípios afetados por operações de embarque e desembarque de petróleo e gás natural, na forma e no critério estabelecidos pela Agência Nacional de Petróleo (ANP); o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCTI); e o Ministério da Marinha.

4 O referido órgão ambiental, Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Naturais Renováveis (Ibama), estabeleceu as “diretrizes para a elaboração, execução e divulgação dos programas de educação ambiental desenvolvidos regionalmente, nos processos de licenciamento ambiental dos empreendimentos marítimos de exploração e produção de petróleo e gás” (IBAMA, 2010, p. 1).



características da sociedade”. Em uma perspectiva complementar a essa, o Instituto Estadual do Meio Ambiente (Inea) enfatiza a formação de “[...] sujeitos críticos e aptos a travar diálogos em diferentes ambientes em luta pela defesa do seu território e identidade, os quais são indissociáveis” (Instituto Estadual do Ambiente, 2014, p. 30). As concepções que esses documentos trazem visam contribuir para o fortalecimento de uma cultura de participação social na gestão pública.

As instituições criadas pelos governos são contribuições importantes para a democratização dos espaços de participação popular. Todavia, sem indivíduos qualificados para atuarem nessas instituições ou delas se apropriarem, são apenas formas. E a qualificação depende da motivação e do interesse substancial dos sujeitos, com apropriação de novas habilidades e com a própria autonomia.

Os sujeitos das formações que o PEA-TP realiza são constituídos por representantes de comunidades, associações e grupos locais, tais como associações de moradores urbano-periféricos, comunidades quilombolas, colônias de pescadores e trabalhadores rurais e assentados. Os denominados sujeitos indiretos estão compreendidos em outras categorias de representantes da sociedade civil, a exemplo de membros de agrupamentos, como cooperativas, sindicatos, associações de professores das redes pública e privada, agremiações estudantis, associações comerciais, entre outros.

É na direção das mudanças na condição de tais sujeitos, de vulneráveis aos impactos da produção de petróleo e gás natural a cidadãos ativos e críticos em uma sociedade da informação, que a educação ambiental crítica se inscreve. São processos formativos que implicam a produção de estratégias coletivas de qualificação e articulação para o enfrentamento das causas relacionadas aos efeitos socioambientais sofridos. As noções de cuidado e de responsabilidade com o meio ambiente, como bem de uso comum, e a promoção do bem-estar dos seres vivos são pontos importantes para situar a concepção que o projeto traz e que a pesquisa tangencia.

O presente artigo apresenta resultados parciais quanto à proposição de sistematização de experiências referentes ao modo com que as tecnologias digitais são acionadas nas ações educativas. A proposta foi desenvolvida mormente, por meio da busca nos arquivos mantidos pelo projeto, em um acervo que tem sido constituído desde a sua fase de implantação. Para esta apresentação, foram destacados alguns aspectos relativos ao letramento digital

e ao tema da preparação para uma cidadania ativa e crítica, como parte da qualificação dos sujeitos para o acesso ao espaço público.

O sentido do termo “letramento” aqui acionado é o mesmo usado por Pischetola (2016), segundo a definição proposta por Paulo Freire, no início da década de 1960, e tendo por base a versão em inglês, *literacy*, que abrange tanto a noção de alfabetização quanto a de letramento. A decisão pela definição freiriana se fundamenta no entendimento da relação entre “a reflexão e a capacidade crítica que integram a ‘leitura do mundo’”, que antecede a leitura da palavra.

Definindo *letramento* como a condição que o sujeito adquire uma vez que incorpora a leitura e a escrita em seu viver, e reconhecendo também a existência de uma pluralidade de *letramentos*, percebemos que as tecnologias devem ser tratadas como novos instrumentos de linguagem que exigem diferentes práticas de leitura-escrita (Freitas, 2010 *apud* Pischetola, 2016, p. 43-44).

É com base nessas indicações que o termo “letramento” foi usado no texto; para designar atividades relativas ao desenvolvimento de habilidades e motivações dos sujeitos quanto ao aprendizado do uso de tecnologia digitais, mas, inclusive, referente às finalidades de tais usos, lembrando, por exemplo, os requerimentos colocados pela cidadania digital e os desafios relacionados à autonomia e ao acesso à conectividade. No diálogo que trava como pensamento de Paulo Freire, Pischetola (2016, p. 40-45) nos ajuda a entender sua escolha pelo termo “letramento”, naquele sentido de literacia, que prevê a inclusão da noção de alfabetização. Ao assinalar a convergência de práticas sociais distintas no mundo *on-line*, a autora indica a necessidade do desenvolvimento de habilidades “[...] em termos de cidadania, autonomia e pensamento crítico” (Pischetola, 2016, p. 44). Na leitura do mundo, a relação de conhecimento e o engajamento cidadão são parte da mediação comunicacional que envolve o uso das tecnologias digitais.

Os relatos, os depoimentos e as narrativas dos sujeitos, e dos educadores, envolvidos nas ações educativas estão registrados em planos de trabalho e relatórios produzidos anualmente<sup>5</sup>, bem como em avaliações, entre outros documentos disponíveis em formato digital na página *web* do projeto. O acesso a esse material foi fundamental para a realização do trabalho, que se deu no período compreendido entre setembro de 2020 e julho de 2022. No repositório do projeto, encontram-se referências que podem ser

5 Foram consultados relatórios anuais de prestação de contas da execução do projeto, os quais apresentam a avaliação dos objetivos e das metas alcançadas e previstas nos planos de trabalho. Lançamos mão das referências sobre as fases anteriores de execução do projeto, enfatizando as finalidades para cada momento.

rastreadas e coligidas em outros suportes produzidos pelo PEA-TP, a exemplo dos informes, boletins, vídeos, livros – publicados em formato impresso e/ou digital – etc.

O artigo está estruturado em cinco tópicos, incluindo as considerações iniciais e finais, e, nos demais tópicos, constam algumas contribuições de autores referenciados e do próprio escopo em que a pesquisa se realizou. O primeiro tópico destaca a relação existente entre os atores que fazem parte do projeto de educação ambiental, com base na constituição do conhecimento desenvolvido e atualizado nos processos formativos voltados à mitigação dos níveis de desinformação sobre os impactos dos *royalties* nos municípios<sup>6</sup> em que o projeto atua. A noção de ator-rede é acionada e relacionada com a ideia de triangulação formada a partir da informação, da comunicação e do conhecimento. A dinamização dessa triangulação é tomada pelo projeto como sustentação dos processos formativos realizados com a finalidade de qualificar o protagonismo dos sujeitos sociais, visando à incidência política na gestão ambiental e no controle social das rendas petrolíferas.

O segundo tópico refere-se à VC, e aos seus desdobramentos, como ferramenta metodológica utilizada para a execução do projeto, em consonância com a constituição dos Núcleos de Vigília Cidadã (NVCs). Por extensão, assinala os usos das tecnologias digitais nas ações educativas, como estratégia para incrementar o engajamento à VC. A mediação realizada com o apoio das tecnologias digitais visa proporcionar a apropriação e o aprofundamento do conhecimento aos temas e às temáticas que o projeto promove, considerando a mudança de olhar sobre a realidade e, desse modo, a qualificação do protagonismo desses sujeitos no espaço público.

O terceiro e último tópico apresenta os NVCs como espaços de aprendizagem e apropriação de conteúdos que facultam o acesso a dispositivos de controle social. Para tanto, propõe-se uma relação entre traços do percurso feito por membros desses núcleos, com base nas discussões sobre envolvimento na VC. Esse é um debate que procura recuperar definições referentes aos processos de constituição dos núcleos nos municípios representados nas microrregiões abarcadas pelas ações do projeto. O conceito de engajamento é acionado como mecanismo que ajuda a demonstrar em que medida a experiência contribuiu para o exercício do controle social, com base em informações sobre o protagonismo e a consciência do compromisso expresso na fala de membros dos núcleos.

6 Os municípios considerados produtores de petróleo, no trecho fluminense da Bacia de Campos, com NVCs em funcionamento são: Armação dos Búzios, Arraial do Cabo, Cabo Frio, Campos dos Goytacazes, Carapebus, Casimiro de Abreu, Macaé, Quissamã, Rio das Ostras e São João da Barra.

Os registros da execução do projeto trazem dados importantes quanto às formas com que as relações de conhecimento são tecidas na realização das práticas educativas, e quanto ao modo como as associações entre os atores se expressam e se materializam. Essas são as formulações e as definições sobre os objetivos e as metas tomadas como referências fundamentais neste artigo.

## Cidadania em rede

Este tópico se desenvolve em torno de algumas indicações apropriadas da Teoria Ator-Rede (TAR), que Latour (2012) descreve como uma sociologia das associações, pois ela oferece elementos para uma análise das conexões que se estabelecem entre atores humanos e não humanos. As conexões entre as tecnologias digitais e os diferentes atores dos processos educativos foram rastreadas a partir de combinações relativas aos vínculos criados entre as categorias identificadas nos relatos e nas narrativas acionadas.

Nessa discussão, as mídias digitais são tratadas como entes ou objetos usados na produção de relações e dos conhecimentos produzidos e acionados nos processos formativos realizados; tangenciam a flexibilização que as metodologias participativas proporcionam, considerando-se a complexidade e o caráter mutável da cultura digital. Atores não humanos, como as tecnologias, podem ser seguidos direta e/ou indiretamente por meio dos rastros deixados; e as tecnologias digitais, como recursos que participam da ação educativa, foram consideradas e referidas a partir da produção e da veiculação de conteúdo.

Ao abordar as mídias como espaço formativo, Pischetola e Miranda (2015) tratam as tecnologias digitais como objetos que podem ser usados tanto na produção de relações quanto na de processos formativos. As metodologias participativas são importantes pela flexibilidade que ajudam a conferir ao contexto complexo e mutável da cultura digital, como estratégia de mobilização e como técnica. Elas ajudam os atores na construção colaborativa de propostas, assim como na resolução de problemas socioculturais, socioambientais ou mesmo educativos.

Para as referidas autoras, as metodologias participativas são estratégias de promoção e participação, com o objetivo de intervir e mudar uma dada situação social, chamando atenção para ela e instituindo, dessa forma, um debate público sobre determinado

tema. Com um enfoque participativo, permite a ação efetiva dos sujeitos envolvidos, não apenas considerando e valorizando seus conhecimentos, experiências e desejos, mas envolvendo-os na discussão, de forma a explorar soluções colaborativas para problemas que emergem do seu cotidiano.

A comunicação de distintos tipos, em especial a de saberes e conhecimentos compartilhados e construídos nas relações configuradoras das ações educativas, também deriva do uso e dos sentidos atribuídos a essas ferramentas. No rol das atividades realizadas entre o segundo semestre de 2021 e os primeiros meses de 2022, destaca-se a oficina “Tecnologias para a cidadania”.

A partir de reuniões realizadas remotamente, com participantes dos municípios das microrregiões norte e centro – Casimiro de Abreu, Macaé, Campos dos Goytacazes e São João da Barra –, as oficinas buscaram apresentar ferramentas tecnológicas que podem ser usadas na produção de conhecimento e que auxiliam na gestão ambiental e no controle das rendas petrolíferas. A discussão proporcionou, ainda, a reflexão sobre a importância da comunicação responsável por meio de plataformas das redes sociais.

Duarte (2014, p. 196), ao considerar os fatores que influenciam na literacia<sup>7</sup>, assinala que “é consenso entre os que se dedicam ao estudo desse tema que a relação com a informação é a base sobre a qual se assentam todas as demais competências necessárias ao uso autônomo, crítico e criativo de mídias digitais”. Essas referências dizem respeito à ascensão do digital na vida cotidiana e ao que isso representa em termos de disponibilização e disseminação de informações.

O uso de tecnologias digitais se tornou parte da configuração societária em progresso e isso requer o desenvolvimento de habilidades e competências para lidar com ferramentas e recursos digitais. As habilidades são necessárias, por exemplo, para acessar portais criados, a fim de estimular e possibilitar a participação cidadã em atividades em várias instituições. Por isso, visando fomentar o engajamento da população, o Senado Federal criou o portal e-Cidadania<sup>8</sup>, em 2012. Essa iniciativa ajuda na percepção da complexidade dos processos de interação com ferramentas de cunho educativo, que objetivam qualificar o debate público. Portanto, procura assegurar um direito e, ao mesmo tempo, assinala a necessidade de uma competência, para que seja possível

7 Esse termo está na origem da distinção que Pischetola (2016, p. 42) estabelece entre “alfabetização” e “letramento”, que, na versão usada pela autora, está no inglês: *literacy*.

8 Ver em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/>

a efetivação de tal direito, pois a apropriação dos benefícios dele decorrentes depende do uso de tecnologia digital.

A interdisciplinaridade é a forma com que os processos de produção de conhecimento e formativos se desenvolvem no trabalho realizado pelo PEA-TP. Essa forma se encontra imbricada na abordagem teórica e conceitual do conteúdo trabalhado, concretizando-se na articulação entre produção de conhecimento e artefatos, assim como nas ações educativas. É o modo que as teorias e as práticas se enriquecem, favorecendo o aprofundamento da compreensão sobre temas e temáticas abordadas nesses processos, contando com a mediação de uma equipe pedagógica. Um conjunto amplo de artefatos, recursos audiovisuais e materiais foi acionado desde a fase inicial do projeto e um exemplo a esse respeito, que oferece um parâmetro da concepção conjunta e da forma dialogada que conteúdos, arquiteturas e desenhos dos suportes acionados foram produzidos, é o objeto denominado “totem interativo e educativo”.

Nas considerações feitas por Faria e Caetano (2016, p. 136) acerca do uso e do sentido de tal objeto, observa-se que a equipe envolvida com a sua concepção buscou “[...] subsidiar uma melhor compreensão das relações temáticas e a possibilidade vindoura de conexões intelectuais entre as questões históricas, culturais, sociais, ambientais, populacionais, espaciais, econômicas e políticas”.

Ao propiciar o acesso aos saberes e aos conhecimentos que promovem a disseminação de informações acerca do controle social e gestão pública das rendas petrolíferas, o PEA-TP contribui, também, para a literacia digital. Ainda seguindo a reflexão de Duarte (2014), a mediação entre pares, enquanto habilidade de uso de tecnologias que se configura nos processos de aprendizagem, depende da interação com pessoas experientes.

Como acontece com o letramento em linguagem escrita, o desenvolvimento da maioria das habilidades que compõem a literacia digital depende da ação de agentes mediadores. Nesse caso, a tecnologia atua como mediadora, na medida em que cria interfaces para o usuário cada vez mais autoexplicáveis, de modo a favorecer o uso (Duarte, 2014, p. 194).

Depoimentos de educadores e educadoras do PEA-TP que atuam no acompanhamento das ações realizadas nos NVCs<sup>9</sup>, a exemplo do que elucida a citação a seguir, dão indicações sobre as dinâmicas de conscientização e participação para o melhor

9 Os NVCs foram constituídos a partir da formação de grupos de até 20 sujeitos das ações educativas realizadas pelo projeto. A partir de reuniões periódicas, são realizados, nesses núcleos, debates em torno de temas referidos às rendas petrolíferas e às situações decorrentes dos impactos socioambientais que afetam os municípios em que os núcleos estão organizados.

exercício da cidadania. Referindo-se ao núcleo de Rio das Ostras, o depoimento expõe o significado da reflexão sobre a relação de conhecimento produzida a partir das ações realizadas.

[o] processo de aprendizagem sobre o funcionamento de políticas públicas e a incidência dos *royalties* no desenvolvimento social transforma o cidadão em pessoa alerta sobre o que acontece em sua região. Assim, o membro do NVC adquire mais autonomia no acesso a informações que o ajudarão a exercer uma participação de qualidade no controle social da gestão de recursos das rendas petrolíferas. Esse tipo de atuação enriquece cada membro individualmente e o grupo como um todo (Lemos; Martínez, 2019, p. 106).

A democratização da participação e o reconhecimento dos direitos de cidadania são requisitos fundamentais para a efetivação de políticas públicas, incluindo aquelas relativas ao meio ambiente. E esse é um horizonte de sentido para o qual as relações de conhecimento, desenhadas a partir e em torno das ações desenvolvidas pelo PEA-TP, encaminham-se. São diversos os desafios enfrentados pelo campo da educação ante às tecnologias do conhecimento, e isso inclui a educação não formal, como perspectiva assumida na interface com a educação ambiental crítica. Em um tópico em que discute sobre “aprendizagem em rede”, Pischetola (2016, p. 45) argumenta que “[...] a configuração em rede é peculiar à inserção do ser humano na realidade social, e é tão antiga quanto a própria humanidade”.

A ideia de rede, de fazer rede, ajuda a conferir um sentido de conjunto ao PEA-TP através da vinculação deste ao PEA-BC. Além de conectar diferentes categorias de atores sociais e de sua caracterização como suporte que propicia o aumento dos níveis de informação, no caso do projeto, ajuda no entendimento das estratégias usadas tanto na organização dos processos formativos quanto dos espaços em que as ações educativas são realizadas. Uma estratégia que confere sentido de coletividade aos sujeitos educativos é a denominada VC.

Ao lembrarmos de um dos objetivos específicos do PEA-TP, podemos perceber o sentido de sua vinculação ao PEA-BC. O projeto tem por finalidade a promoção e o acompanhamento de um processo educativo popular ao

Fornecer meios, instrumentos e mediações para que segmentos sociais diversificados que habitam os territórios que compõem os municípios petrolíferos da Bacia de Campos sejam informados, articulados e empoderados para encarar coletivamente o desafio democrático de atingir uma gestão mais participativa e cidadã do controle social das receitas provenientes dos *royalties* (Petrobras, 2013, p. 5).

A respeito dessa finalidade, Quintas (2004) assinala as bases legais para o ordenamento da prática da gestão ambiental no Brasil pelo poder pública e nos informa sobre a “proposta denominada Educação no Processo de Gestão Ambiental ou Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente”. Tal proposta foi elaborada por educadores do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) – órgão ambiental responsável pela coordenação dos processos de licenciamento ambiental –, e o seu objetivo

[...] é proporcionar condições para o desenvolvimento de capacidades, (nas esferas dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes) visando a intervenção individual e coletiva, de modo qualificado, tanto na gestão do uso dos recursos ambientais quanto na concepção e aplicação de decisões que afetam a qualidade do meio ambiente, seja ele físico-natural ou construído (IBAMA, 1995 *apud* Quintas, 2004, p. 115).

A gestão ambiental remete ao controle social das receitas provenientes dos *royalties*, e configura-se como instrumento da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA)<sup>10</sup>. É desnecessário dizer que a realização do controle social requer diferentes tipos de participação pública. A constituição dos NVCs se inscreve nessas determinações e, portanto, nos princípios ambientais previstos na Constituição Federal (1988), ao definir o direito ambiental como um bem coletivo, cabendo ao Estado e à sociedade a responsabilidade pelo seu cuidado e preservação. A gestão ambiental compartilhada, prevista pelo órgão ambiental federal responsável pelas diretrizes relativas à educação ambiental, envolve a participação dos setores sociais vulnerabilizados.

Seguindo as análises de Avritzer (2013), em sua abordagem sobre formas de participação correntes até a promulgação da Constituição Cidadã (1988), é possível situar os NVCs como uma modalidade não convencional de participação. Os núcleos são referências

10 Sobre o Licenciamento Ambiental Federal, ver em: [ibama.gov.br](http://ibama.gov.br).



como espaços de formação e disseminação de informações e para o conhecimento das dinâmicas relativas aos processos de licenciamento ambiental da produção petrolífera na Bacia de Campos.

A VC oferece ferramentas e subsídios – especialmente informação e conhecimento – que ajudam a qualificar a participação cidadã no espaço público. Essas são, também, condições importantes para garantir a eficiência da participação, tal como outros requerimentos, a exemplo da disponibilidade para a dedicação e o interesse individual e coletivo pelo que ocorre na sociedade.

Tais desafios decorrem do processo contínuo da passagem das referências em que o conhecimento era trabalhado pelo “mundo da educação” para outras em que o conjunto das atividades humanas se torna intensivo em conhecimento (Dowbor, 2013, p. 49). O entendimento acerca da importância da disseminação de informação e conhecimentos sobre *royalties* e participações especiais demanda a compreensão sobre a complexidade desses desafios.

## Engajamento para a VC

A proposta de engajamento para a VC apresentada e desenvolvida pelo PEA-TP oportuniza um espaço de formação para uma cidadania crítica, com base em referências simbólicas e relações de conhecimentos estruturadas nas ações educativas. É de assuntos humanos que o projeto trata, sendo esse humano localizado espacial e temporalmente. Como referência fundamental dos processos formativos que o projeto desenvolve, trata-se de uma formulação metodológica concebida, desde a etapa inicial do projeto, para responder a uma necessidade de promover “[...] o aprofundamento sobre as discussões que aproximaram o público a uma dimensão mais objetiva da cidadania sobre a questão dos usos dos *royalties* e das participações especiais” (Petrobras, 2016, p. 9). Daí, a importância dos meios e das ferramentas para que as condições de sua realização sejam possíveis.

A VC é a fórmula que tem sido usada para alavancar as práticas educativas e o conceito “vem sendo um exercício constante no qual o sentido de estar vigilante remete, inclusive, a um processo de perceber-se a si e ao outro. Gera um aprendizado mútuo que reconhece e incentiva as potencialidades individuais” (Souza; Carvalho; Vasconcelos, 2019, p. 103). A sua contribuição metodológica e os resultados que proporciona repercutem como qualidade da

participação social na esfera pública municipal, na região em que o projeto atua, como indicador de cidadania em ação e em formação. O seu potencial de ampliar a base de atuação no entorno dos núcleos, a partir do alcance e dos desdobramentos que tem sobre o desempenho em outros espaços, além da região aqui destacada, é fundamental para o crescimento coletivo.

A afirmação de direitos e as lutas pela efetivação de benefícios de cidadania demandam motivação, preparação e qualificação. Uma das forças instituintes do PEA-TP, a educação ambiental agrega sentido e ajuda a situar o princípio da interdisciplinaridade que orienta seu plano de ação. É possível identificar tal sentido no debate do campo da educação ambiental. Em uma discussão sobre “nomes e endereçamentos da educação ambiental crítica”, Carvalho (2004, p. 20) elenca algumas formulações que, para ela, expressam pretensões atribuídas à educação ambiental crítica na construção de outros mundos possíveis. Uma dessas pretensões se coaduna com apostas feitas pelo PEA-TP, em termos dos processos formativos que desenvolve e refere-se a

Promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões: geográficas, históricas, biológicas, sociais e subjetivas; considerando o ambiente como o conjunto das interrelações que se estabelecem entre o mundo natural e o mundo social, mediado por saberes locais e tradicionais, além dos saberes científicos (Carvalho, 2004, p. 21).

Percebe-se, então, uma consonância com a educação popular, expressa através da sua consistência na leitura do mundo, desde o interior das práticas sociais e da ampliação de fronteiras do “ser mais”, com foco na experiência dos sujeitos das ações educativas. Nessa perspectiva, Paulo Freire (2020) afirma que o papel do educador é dialogar com os(as) educandos(as) sobre a sua realidade e a deles. Recomenda o que cabe ser feito: “[...] propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (Freire, 2020, p. 120). Ao ultrapassar as fronteiras de sua atuação, a educação ambiental crítica contribuiu para dar relevo a temáticas amplas, a exemplo da gestão pública e do controle social – das rendas petrolíferas –, e alcança o momento da volta do “si-mesmo” ao “seu-outro”.

Na dinâmica dos processos formativos, da relação de conhecimento que estabelece a partir de uma abordagem histórico-crítica, a conscientização concerne a um ir além da fase espontânea até chegar a uma fase crítica por meio da reflexividade. As falas de membros dos NVCs explicitam, em certa medida, essa ampliação das fronteiras.

Eu sou mais comunicativo, sou mais feliz. Aprendi sobre o petróleo, os *royalties* e também que eu tenho o direito de fiscalizar o que o governo faz e que podemos fazer propostas para a prefeitura (Morador do Açú).

[...]

Eu sempre quis ocupar os espaços públicos, mas não sabia o que falar e como falar, e aqui nós, do NVC, temos a possibilidade de aprender e também de ensinar o que sabemos uns aos outros (Moradora de Grussaí) (Lemos; Martínez, 2019, p. 86-87).

Participando das reuniões, meu conhecimento sobre o assunto vem crescendo cada dia mais e o mais interessante é que quando falávamos de *royalties*, fiscalização e sobre cobrar o poder público, era algo que parecia estar muito longe do nosso alcance. Mas, com as reuniões com a equipe e os outros participantes, vimos que é algo que podemos sim fiscalizar, podemos cobrar porque é um direito nosso e graças ao NVC hoje eu sou uma pessoa diferente (Souza; Carvalho e Vasconcelos, 2019, p. 122).

A educação socioambiental, além da ênfase na relação entre educação e política, ajuda a evidenciar os desafios da mediação comunicacional, como pode ser observado no teor do relato de uma educadora que acompanha o NVC de Arraial do Cabo e o de Cabo Frio, apresentado por Ribeiro, Cesário e Leite (2019, p. 119):

[o] público, ao se aproximar das atividades do projeto, na maioria das vezes está descrente em consequência do descaso e abandono da gestão pública municipal. Esses fatores dificultam a visão do indivíduo para a coletividade, não permitindo uma amplitude do problema numa escala que vá além do seu bairro ou município. Está aí um dos maiores desafios encontrados pela equipe técnica do projeto: a busca da desconstrução do individualismo. Cabe, então, à equipe técnica mediar o debate, chamando a atenção para o agir social e para a percepção da coletividade, potencializando que todas as vozes sejam ouvidas

e respeitadas, entendendo que todo conhecimento deve ser valorizado.

Na sua interface com a educação ambiental crítica, a educação popular converge para a ideia de “enlace entre vários sujeitos sociais mutuamente reconhecidos”, possibilitando a formação de um amplo “[...] circuito de coletivos destinados a responderem pela gestão do mundo social em que compartilhem a vida” (Brandão, 2008, p. 14). Ao assinalar que a política representa o momento da volta do “si-mesmo” ao “seu-outro”, Brandão (2008) assinala que a educação popular é entendida como “o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica”. Essa discussão põe em relevo a estreita relação entre educação e vida política.

A ampliação da compreensão dos problemas enfrentados e das situações vivenciadas no cotidiano ajudam na aproximação entre os moradores do entorno dos núcleos e demais comunidades das áreas em que o projeto atua. As mobilizações oportunizam, desde suas organizações, além das relações de conhecimento, a atualização de informações acerca das situações e dos problemas locais e regionais. Assim, proporcionam dinâmicas de trocas de saberes e atualização de conhecimentos em um movimento contínuo e crescente. A qualidade da interação entre sociedade civil e governo, bem como os resultados dessa interação, dependem da qualidade da participação da sociedade, e VC pode ser entendida como meio e fim.

Logo, as pautas e as demandas das comunidades repercutem nos núcleos, podendo ser diversas em alguns aspectos, porém convergentes no que tange ao controle social das rendas petrolíferas. Os núcleos funcionam como caixas de ressonância das relações de conhecimento e das práticas educativas fomentadas e promovidas em seus domínios. A proposta é, ao mesmo tempo, afirmação e reivindicação de direitos, com ênfase no controle social da aplicação desses recursos provenientes das rendas petrolíferas.

Essa identidade simultânea, portanto, é exercida na disponibilização de ferramentas e conhecimentos que mitigam a assimetria informacional e comunicacional nos grupos definidos como impactados. Daí, a importância da discussão sobre engajamento e a conexão entre a formulação e a intencionalidade da VC e a realização dos processos formativos. Em certa medida, a proposta da

vigília representa o meio e o fim de um processo que se constitui para a qualificação da participação cidadã.

Neste tópico, sem qualquer intenção de discutir sobre formas de participação anteriores à promulgação da Constituição Federal (1988), o objetivo foi assinalar que a VC não deve ser catalogada no rol das modalidades convencionais de participação. Tal proposta se inscreve no contexto de realização de uma política pública, derivando das condicionalidades requeridas para o licenciamento ambiental na Bacia de Campos.

## Engajamento e consciência cidadã

A consciência sobre a cidadania, nos termos mencionados por Arendt (2015), em relação a esse exercício em uma democracia, concerne às possibilidades de mobilização e de expressão no espaço público. A noção de engajamento para a VC remete à noção de consciência e de envolvimento nas tomadas de decisão, que afetam o convívio coletivo dentro dos grupos sociais. Igualmente, concerne à participação e às convergências, que possibilitam articular os pertencimentos associativos dos membros dos NCVs. O engajamento para a vigília e a atuação dos membros dos núcleos, além do caráter voluntário, dependem de uma participação efetiva, o que representa disponibilidade e interesse individual e/ou coletivo nos processos formativos.

A noção de engajamento é polissêmica e pode ser apropriada com respaldo em seus usos em diferentes campos de investigação, tais como Ciências Sociais e Política, Artes e Comunicação. Buscamos, assim, aproximá-la das proposições relativas à ação pedagógica desenvolvida pelo PEA-TP, tomando como referência estudos situados nas Ciências Políticas. Quanto aos aspectos que designam o engajamento na proposta de VC, é importante saber sobre a ressonância e o efeito que ele tem na qualificação da participação cidadã; saber de sua incidência política nos processos de gestão ambiental e controle social sobre a aplicação dos *royalties*, e participações especiais nos municípios produtores de petróleo e gás na Bacia de Campos.

Ao analisar aspectos recentes da participação no âmbito das instituições políticas no Brasil, focalizando o período que denomina “pós-Constituição de 1988”, Avritzer (2013) destaca a forma que iniciativas de participação popular se consolidaram no Brasil. A

esse respeito, afirma que o modelo de participação vinculado às gestões do período, que compreende um projeto político-partidário majoritário, esgotou-se. Tal afirmação parece-nos coerente para pensarmos o engajamento à VC, considerando-se que, segundo o autor, além da ênfase à participação nas chamadas instituições políticas, esse modelo deixou de fora as políticas de infraestrutura e de meio ambiente.

A mensuração dos níveis de engajamentos dos sujeitos das ações educativas à VC destaca-se por sua relação com os resultados e as garantias das metas estabelecidas nos planos de trabalho do projeto. A relevância da discussão sobre os critérios de mensuração dos níveis de engajamento para a vigília concerne à qualidade do protagonismo dos atores sociais no espaço público.

Os níveis de engajamento podem ser percebidos pelos impactos do protagonismo e na representação dos membros do NVC nas instituições participativas. A ampliação do exercício do controle social é, pois, fundamental para a visualização de objetivos comuns em torno de propósitos de desenvolvimentos local e regional. São várias as experiências bem-sucedidas, mas apenas três situações estão citadas aqui, e de modo condensado, como representação das três microrregiões em que estão inseridos os dez municípios contemplados pelas atividades do projeto:

- o NVC de Campos dos Goytacazes participou da Audiência Pública da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) de 2023. A partir de uma articulação entre os projetos de educação ambiental Territórios do Petróleo, Pescarte e NEA-BC, possibilitou-se a construção de um ofício com 13 propostas construídas coletivamente. A representante do grupo na audiência apresentou um ofício, a ser enviado à Câmara Municipal de Campos, com as reivindicações coletivas – microrregião norte;
- o NVC de Macaé, em articulação com a Associação dos Moradores e Produtores Rurais do Assentamento Prefeito Celso Daniel (AACD), logrou a aprovação de duas das seis propostas que apresentou para a Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2022 e para o Plano Plurianual (PPA) 2022/2025. A referida articulação ocorreu entre os meses de agosto e setembro de 2021, durante as reuniões ordinárias do núcleo, em um processo coletivo de construção – microrregião centro;

- o NVC de Armação dos Búzios se reuniu com o vice-prefeito e o secretário de obras, saneamento e drenagem do município, em uma roda de conversa sobre o processo de saneamento básico da localidade. Na reunião, foi discutido o processo administrativo nº 12.775/2021, relativo aos serviços de engenharia de pavimentação asfáltica, drenagem pluvial e sinalização viária, e apresentadas as licitações referentes ao saneamento básico. Os membros do NVC fizeram perguntas e questionamentos acerca dos prazos de execução do planejamento de obras, sobre a rede coletora, sobre medida compensatória, coleta seletiva e a construção do cemitério da cidade.

A organização dos NVCs obedece a uma demanda circunscrita ao âmbito da realização de uma política pública, não sendo, no sentido mais amplo, o que se denomina instituição participativa convencional. Contudo, não se pode contestar o potencial que é investido quanto à ampliação da democratização das instituições participativas e, igualmente, da gestão ambiental nos municípios, já que se configura como referência para a qualificação da atuação cidadã e visa colaborar para o desenvolvimento de uma sociedade democrática.

Nossas atuações no NVC ultrapassam as reuniões ordinárias. Nesse sentido, as informações adquiridas nas reuniões e nas oficinas são compartilhadas com a população, empoderando os sujeitos da ação educativa na participação em audiências públicas, debates públicos, atuação nos conselhos, nas escolas, nas associações e no seu dia a dia (Gantos, 2019, p. 115).

As plurais pautas desenvolvidas em reuniões ordinárias despertam o interesse, potencial e criatividade dos munícipes que acabam (re)descobrimo os espaços onde habitam e, sobretudo, exercendo a participação social no município de forma crescente, mesmo diante das limitações encontradas, frutos dos desafios encontrados (Lemos; Martínez, 2019, p. 92).

PEA-TP mostrou-nos que não devemos somente cobrar, mas agir tanto individual como coletivamente na busca de soluções para os problemas presentes e futuros. Esperamos continuar adquirindo ainda mais conhecimento e aprendendo com todas essas informações que o PEA-TP nos apresenta para que possamos nos tornar cidadãos mais capacitados e mais conscientes diante dos fatos ocorridos durante as gestões municipais. Somos o Núcleo de Vigília cidadã de Casimiro de Abreu e, trabalhando

em equipe, nos tornamos mais motivados e responsáveis para exercer nossos direitos e deveres de forma atenta e realista (Lemos; Martínez, 2019, p. 113).

Os núcleos de VC são referências significativas nas localidades em que foram instalados. No relato de alguns membros, percebe-se o significado de sua potência mobilizadora em seus entornos, como nas falas reportadas por representantes de Armação dos Búzios, Quissamã e Casimiro de Abreu. Esses espaços são estruturas organizadas com a finalidade de contribuir para a difusão e a divulgação dos processos formativos nas comunidades em que estão inseridos, bem como em suas adjacências. Podem ser pensados como nós, como pontos importantes da rede colaborativa, estabelecida em conexões, transmissões e retransmissões dos fluxos de informação e conhecimento, direcionados ao fortalecimento da prática cidadã e da experiência de participação na esfera pública.

A fala de um membro do núcleo de Campos dos Goytacazes, durante atividade de mobilização comunitária realizada em formato remoto, em julho de 2021, assinala a importância das trocas de experiências e aprendizagens nesses espaços:

*Sou integrante do projeto, faço parte do grupo gestor local daqui de Campos dos Goytacazes. Eu acho que o tema que a gente consegue relacionar ao saneamento básico e à saúde são as políticas públicas e a questão da participação social. E é nesse ponto da participação social que a gente consegue entender e fazer um link tanto com a saúde, com a sociedade civil. E como que a gente consegue acessar? Como que a gente consegue cobrar?*

A discussão trazida pela fala citada está em sintonia com a abordagem da educação ambiental crítica, consoante com o conceito de engajamento que reforça e direciona o sentido que os vínculos associativos podem ter no exercício da cidadania. Também estimula a participação crítica, que emerge da reconfiguração das experiências social e política de indivíduos e grupos sociais.

Na reflexão sobre o engajamento no âmbito do PEA-TP e a configuração da proposta da VC, esse critério traz indicações no que tange aos desafios para a sua prática pedagógica. Para finalizar o tópico, vale aproximar Arendt (2012, p. 36) da proposta de vigília cidadã quando a autora diz que “[...] sempre que os homens se juntam, move-se o mundo entre eles, e nesse interespaço ocorrem e fazem-se todos os assuntos humanos”. No contraponto da reflexão



sobre o engajamento, observa-se, por um lado, a preocupação com o desengajamento e, por outro, a autopercepção dos membros dos NVCs acerca do próprio engajamento.

As atuações e as formas de expressão dos membros dos núcleos nos campos social e político indicam que estratégias são acionadas tanto nas suas manifestações quanto nos percursos feitos. As estratégias são acionadas individual e/ou coletivamente, sendo apropriadas a partir das experiências que as mediações comunicacionais, decorrentes dos processos formativos, proporcionam. Estas expressam a validade do que tem sido apreendido e/ou compreendido dos problemas e das situações que afetam as comunidades e os coletivos dos territórios que representam.

### Considerações finais

O artigo buscou estabelecer distinção entre o papel dos mediadores e dos intermediários, a partir do enfoque da sociologia das associações, mencionando a posição que ocupam no coletivo de atores-rede que se relacionam na teia em que o PEA-TP está inserido. A formação dos grupos ajuda a reconhecer os ingredientes existentes na sociedade e assinala que tais grupos são produtos provisórios de um rumor constante feito por uma multiplicidade de vozes. O texto traça linhas divisórias para destacar a participação como parte de um percurso que pode ser estabilizado a partir do sentido atribuído ao engajamento para a VC.

A importância das indicações oferecidas pela Sociologia das Associações decorre da possibilidade de se fazer um esboço da atuação do PEA-TP, pautado nos rastros das práticas educativas e nas relações de conhecimento, trazendo elementos próprios do modo de atuar e agregar do projeto. Os rastros mais significativos, no conjunto do material tomado como referência, estão nas falas dos atores sociais, em especial dos membros dos núcleos e dos intermediários, dos educadores ambientais e pesquisadores que acompanham e alimentam os processos formativos. A compreensão da categorização ultrapassa os limites delineados para este artigo, mas vale assinalar que os comunitários, moradores dos arredores dos NVCs, integram-na também.

No que concerne a esta proposta metodológica, as atividades que lhe correspondem foram planejadas e executadas em etapas consecutivas de aprendizado e prática social comunitária, em cada

uma das localidades de atuação do projeto. As conexões entre os atores-rede proporcionam um ponto de vista sobre as associações e apontam para a importância da informação, da comunicação e do conhecimento neste projeto.

O empreendimento de qualificar informação sobre rendas petrolíferas e orçamento público continuou sendo enfatizado na terceira fase de execução do projeto (2020-2022), mas a incidência política decorrente do protagonismo dos atores envolvidos com a realização do projeto no espaço público também ganhou impulso. Foram significativas as iniciativas levadas a efeito para influir na gestão municipal, em favor de propostas coletivas encaminhadas pelos setores vulnerabilizados. Ao se considerar a experiência decorrente dos processos formativos, no enquadramento da proposta de engajamento para a VC, os dados são similarmente significativos.

Essa dinamização envolve entes humanos e não humanos em um coletivo, que se vincula a partir e em torno de relações de conhecimento promovidas pelo projeto. Destacam-se, nessa direção, o uso das tecnologias digitais como suporte e ferramenta na realização dos processos formativos e, igualmente, nas ações realizadas conjuntamente por educadores ambientais, pesquisadores e os membros dos NVCs. É expressivo o quantitativo de reuniões ordinárias, reuniões comunitárias e eventos de mobilização comunitária realizados no período relativo a duas etapas de realização do projeto aqui destacadas.

A emergência de uma concepção de interdisciplinaridade subjacente à confecção de objetos, a exemplo do totem iterativo e educativo, aponta para uma perspectiva crítica relativa aos usos e aos sentidos das tecnologias no fomento da participação dos sujeitos nas ações educativas do projeto. Acerca das oficinas, em especial aquelas do ciclo “Tecnologias para a cidadania”, é importante destacar, além da leitura, apreensão e interpretação dos conteúdos veiculados, o aprendizado em rede, com ênfase nas especificidades dos sujeitos educativos.

Os resultados esperados da oficina remetem à centralidade da informação, da comunicação e do conhecimento, nesta que tem sido denominada como sociedade da era da informação ou sociedade em rede. As referidas oficinas se inscrevem, também, no que Pischetola (2016, p. 16) aponta como “recurso de segundo grau”, ao afirmar que o uso de tecnologias digitais pode apontar para “um caminho da evolução de mentalidade de subsistência

para a concepção e construção de bem-estar-social". A autora refere-se, em especial, ao uso de novas tecnologias e à minimização da brecha digital, se forem consideradas "como meios para satisfazer necessidades secundárias orientadas a desencadear processos de crescimento e desenvolvimento social" (Pischetola, 2016, p. 16).

A proposta de engajamento à VC colaborou para o aumento de uma base participativa, assim como dos envolvidos nos espaços de atuação criados pela sociedade, a exemplo de outros projetos que integram o PEA-BC, por meio de associações de moradores, movimentos sociais etc. Nesse sentido, relaciona-se com os avanços da qualidade da participação cidadã no controle social na Bacia de Campos, implicando compromisso com a construção de uma sociedade justa e democrática. Em termos de aspectos referentes à atuação da cidadania no controle social, a implementação de políticas públicas é o que garante a efetivação dos direitos. Em contrapartida, é também necessário que a sociedade faça a parte dela, e é a atuação cidadã que faz diferença nesses processos.

A iniciativa da VC, além de proporcionar a oportunidade de aproximação da compreensão do nosso mundo social, ajuda na criação de conexões, na tessitura e na ampliação de redes que abarcam os atores dos processos formativos, bem como entes não humanos, ajudando a promover tais processos e, por conseguinte, a qualificar o protagonismo dos sujeitos dessas ações educativas do projeto no espaço público. O cuidado e a responsabilidade com o meio ambiente, descritos na Constituição Federal (1988) como bem de uso comum destinado ao desenvolvimento econômico e à promoção do bem-estar dos seres vivos, requerem uma participação crítica da sociedade na sua gestão pública, em pé de igualdade com o Estado.

Tal como os atos participativos na gestão pública podem influenciar decisões políticas e estilos de vida dos membros dos NVCs, a proposta de engajamento à VC, no âmbito do projeto, diz respeito às condições de acesso a informações e a conhecimentos. O acesso à informação e a transparência pública são fundamentais para o acompanhamento das receitas e das despesas relativas aos *royalties*. Deveria ser acessível a qualquer cidadão interessado em acompanhar e avaliar a gestão pública, seja em âmbito municipal, estadual ou federal.

A abordagem da TAR ajudou na esquematização do texto e a demarcar o lugar ocupado pelos atores nas relações de conheci-

mento tecidas e entretecidas nas práticas educativas destinadas aos sujeitos das ações desenvolvidas pelo projeto. Uma rede, seja ela conformada por qual substância for, sempre é tecida a partir de uma matéria preexistente. A rede pode funcionar como suporte para os meios tecnológicos acionados nos processos formativos, conectando práticas e relações de conhecimento. Um dos nós constituintes das conformações apresentadas mostra a abrangência das conexões, com foco na dinamização em torno das práticas de pesquisa e educativas, ou seja, das relações de conhecimento estabelecidas entre os atores-rede, que se envolvem e são envolvidos nos processos formativos que o projeto desenvolve. Na interface dessas conexões, práticas e relações de conhecimento, os rastros deixados são abundantes e podem ser seguidos a partir da aproximação com o acervo do PEA-TP.

## Referências

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

ARENDT, Hannah. *O que é política?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

AVRITZER, Leonardo. *Experiência democrática, sistema político e participação popular*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante: um falar sobre ausências e silêncios*. [S. l.]: Rosa dos Ventos, 2008. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/a-pesquisa-participante-um-falar-sobre-ausencias-e-silencios-rosa-dos-ventos-3nrerd5kgd8j>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. *Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA*. 3. ed. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Coordenação Philippe Pomier Layrargues. *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYGUARGUES, Philippe

Pomier (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-24.

DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes, 2013. Disponível em: <https://dowbor.org/blog/wp-content/uploads/2001/01/13-TecnDoCnh2013.doc>. Acesso em: 16 jul. 2021.

DUARTE, Rosália. Acesso à internet, literacia digital e desigualdades educacionais. In: COSTA, Renato Pontes; VIANNA, Valéria Mendonça. *Entrelaçando olhares por uma educação planetária*. Rio de Janeiro: Caetés, 2014. p. 193-198.

FARIA, Teresa de Jesus Peixoto; CAETANO, Rodrigo da Costa. Totem interativo & educativo: informação na ponta dos dedos. In: GANTOS, Marcelo Carlos (coord.) *Projeto de Educação Ambiental Territórios do Petróleo: ações para o controle social dos royalties*. Campos dos Goytacazes, RJ: EdUENF, 2019. p. 129-136. (Coleção Educação e Ensino). Disponível em: [http://pea-bc.ibp.org.br/arquivos/secoes/60\\_relatorio\\_pea\\_bc\\_rev.04\\_final.pdf](http://pea-bc.ibp.org.br/arquivos/secoes/60_relatorio_pea_bc_rev.04_final.pdf). Acesso em: 25 maio 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GANTOS, Marcelo (org.). *Experiências e reflexões sobre a vigília cidadã para o controle social dos royalties*. Campos dos Goytacazes, RJ: EdUENF, 2019.

IBAMA. *Nota técnica CGPEG/DILIC/IBAMA No 01/10*. Programas de Educação Ambiental. Rio de Janeiro, 13 jul. 2010. Disponível em: 6\_Licenciamento Ambiental - Territórios do Petróleo. Acesso em: 25 maio 2022.

INSTITUTO ESTADUAL DO AMBIENTE. *Educação ambiental: conceitos e práticas na gestão ambiental pública*. Rio de Janeiro: INEA, 2014. Disponível em: <http://www.inea.rj.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/Guia-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ambiental.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

LATOURE, Bruno. *Reagregando o social*. Bauru, SP: EdUSC: Salvador: Edufba, 2012.

LEMOS, Suely Fernandes Coelho; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Desafios e potencialidades da heterogeneidade dos grupos do PEA-TP. In: GANTOS, Marcelo (org.). *Experiências e reflexões sobre a vigília cidadã para o controle social dos royalties*. Campos dos Goytacazes, RJ: EdUENF, 2019. p. 61-73.

PEA-TP - Projeto de Educação Ambiental Territórios de Petróleo. *Boletim Territórios em Revista*, Campos dos Goytacazes, 2021. p. 1-19.

PETROBRAS. *2º relatório anual do Projeto Territórios do Petróleo: royalties e vigília cidadã na Bacia de Campos*. Petrobras, jun. 2016.

PETROBRAS. *Projeto Territórios do Petróleo: royalties e vigília cidadã na bacia de campos*. Petrobras, nov. 2013. Plano de Trabalho do Projeto de Educação Ambiental.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em *educação*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019.

PISCHETOLA, Magda. *Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

PISCHETOLA, Magda; HEINSFELD, Bruna Damiana. Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, SP, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, ago./2017.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana Thédiga. Metodologias participativas e projeto UCA: a busca pela tecnologia como cultura. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 545-572, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p545/31254>. Acesso em: 30 jun. 2022

QUINTAS, José Silva. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYGUARGUES, Philippe Pomier (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 113-140.

RIBEIRO, Gabriel; CESÁRIO, Marla Cristina; LEITE, Maria da Conceição Pavão. Arraial do Cabo e Cabo Frio: a educação socioambiental e seus desafios. GANTOS, Marcelo (org.). *Experiências e reflexões sobre a vigília cidadã para o controle social dos royalties*. Campos dos Goytacazes, RJ: EdUENF, 2019. p.118-119. Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/ea732d927d.html#page/119> - Acesso em: 30 jun. 2022.

SOUZA, Lucimara Martins de; CARVALHO, Nathally da Silva; VASCONCELOS, Felipe Amaral de. Rio das Ostras e Macaé: a diversidade como aliada na vigília. In: GANTOS, Marcelo (org.). *Experiências e reflexões sobre a vigília cidadã para o controle social dos royalties*. Campos dos Goytacazes, RJ: EdUENF, 2019. Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/ea732d927d.html#page/101> -. Acesso em: 30 jun. 2022.

---

Submetido em: 26-08-2022  
Aprovado em: 27-02-2024

# O ensino de leitura em contextos multisseriados do campo: um estudo bibliográfico

**Resumo:** O artigo apresenta como objeto de estudo as práticas de leitura em contextos multisseriados do campo e traz como objetivo principal entender as determinações que as envolvem no cenário brasileiro. Considera que, historicamente, tanto a leitura quanto as escolas do campo ocupam um lugar “de beira” na sociedade, sendo marginalizadas e precarizadas devido à falta de políticas efetivas voltadas à educação para os sujeitos que vivem no campo. Fundamenta-se em estudos de Hage (2014), Silva (2008), Winchuar (2020), entre outros autores. Metodologicamente, faz um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre os anos de 2009 e 2019. Conclui que se, por um lado, há determinações que fragilizam as práticas, principalmente no âmbito econômico, por outro, há aquelas que potencializam o processo de ensino e aprendizagem de leitura possibilitado a partir dos agrupamentos e interações entre estudantes de diferentes idades e níveis de aprendizagem.

**Palavras-chave:** educação do campo; práticas de leitura; escolas multisseriadas.

**Márcio José de Lima Winchuar**  
Universidade Estadual do Paraná  
(Unespar).  
marciounicentro@gmail.com

**Leilah Santiago Bufrem**  
Universidade Federal do Paraná  
(UFPR).  
santiagobufrem@gmail.com

**Diego Paiva Bahls**  
Universidade Estadual do Centro-  
Oeste (Unicentro).  
diegobahls09

## Teaching reading in multigrade rural contexts

**Abstract:** The article presents as object of study the reading practices in multigrade contexts of the countryside and its main objective is to understand the determinations that involve them in the Brazilian scenario. It considers that, historically, both reading and rural schools occupy a “on the brink” place in society, being marginalized and precarious due to the lack of effective policies aimed at education for subjects living in the countryside. It is based on studies by Hage (2014), Silva (2008), Winchuar (2020), among other authors. Methodologically, it makes a bibliographic survey in the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), between the years 2009 and 2019. It concludes that if, on the one hand, there are determinations that weaken practices, especially in the economic sphere, on the other hand, there are those that enhance the process of teaching and learning of reading made possible from the groupings and interactions between students of different ages and levels of learning.

**Keywords:** rural education; reading practices; multigrades schools.

## La enseñanza de la lectura en contextos de campo multiseriado

**Resumen:** El artículo presenta como objeto de estudio las prácticas lectoras en contextos multigrados del campo y tiene como principal objetivo comprender las determinaciones que las envuelven en el escenario brasileño. Considera que, históricamente, tanto la lectura como las escuelas rurales ocupan un lugar “limite” en la sociedad, siendo marginadas y precarias por la falta de políticas efectivas dirigidas a la educación de los sujetos que viven en el campo. Se basa en estudios de Caldart (2018), Hage (2014), Silva (2008), Winchuar (2020), entre otros autores. Metodológicamente, hace un levantamiento bibliográfico en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Co-

ordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre los años 2009 y 2019. Concluye que si por un lado existen determinaciones que debilitan las prácticas, especialmente en el ámbito económico, por otro, las hay que potencian el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura posibilitado a partir de los agrupamientos e interacciones entre estudiantes de diferentes edades y niveles de aprendizaje.

**Palabras llave:** educación rural; prácticas de lectura; escuelas multiseriadas.

## Considerações iniciais

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa cujo objeto são as práticas de leitura em contextos multisseriados do campo. Como recorte, objetivamos entender as determinações relacionadas às práticas observadas, tendo em vista que, historicamente, tanto a leitura quanto as escolas do campo ocupam um lugar “de beira” na sociedade, sendo marginalizadas e precarizadas a partir da falta de políticas efetivas voltadas à educação para os sujeitos que vivem no campo.

As escolas e as turmas multisseriadas se fazem presentes no campo brasileiro, pois, embora seja forte o processo de nucleação e fechamento em diversas regiões do país<sup>1</sup>, muitas resistem, haja vista que a organização multisseriada é a única opção oferecida pela maioria dos municípios para mantê-las em funcionamento, considerando, principalmente, o baixo número de estudantes em um cenário de expansão do agronegócio.

Ao falarmos em multisseriação, estamos nos referindo a escolas e a turmas que atendem a diferentes grupos seriados em uma mesma sala de aula, aos cuidados de um único educador que, além do trabalho pedagógico, na maioria dos casos, é responsável por todas as atividades que envolvem o funcionamento da escola, desde sua abertura, organização, preparo da merenda e limpeza. Essa realidade é evidenciada por estudiosos da área em diversas regiões brasileiras, conforme destaca Winchuar (2020).

Ao decorrer da história, contradições e desafios marcam a escola multisseriada. Hage (2014) evidencia a precarização dos prédios escolares, muitas vezes sem sede própria, as condições precárias de transporte estudantil, em meio às longas distâncias até a escola, e a sobrecarga de trabalho docente. O autor também menciona o acompanhamento das secretarias municipais de educação – quase inexistente –, além do currículo e os materiais pedagógicos pouco identificados com a realidade camponesa.

1 Em 2019, de acordo com dados disponibilizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre 1997 e 2018, foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro (Movimento Sem Terra, 2019).



Nessas condições, as escolas têm sido vistas de forma negativa, tanto pelas condições precárias que a envolvem, quanto pela junção de estudantes de diferentes níveis e idades em uma mesma sala de aula. Além disso, sua localização no campo também é um agravante que as coloca em um patamar de “beira”, distante dos padrões urbanos. O que se percebe, nesses casos, é uma visão simplista que opõe campo/cidade e série/multissérie, e deixa de lado a potencialidade da escola, como se a escola da zona urbana não tivesse problemas, tampouco a série enfrentasse dificuldades, como pesquisas em diferentes regiões têm destacado. Nesse âmbito, nossas discussões caminham ao encontro da transgressão do paradigma “seriado”, já que a escola do campo almejada vai além de sua forma de organização curricular (Hage, 2014).

No que tange às práticas de leitura, partimos de uma perspectiva crítica e humanizadora, através da qual o conhecimento vai além da contemplação, como argumenta Silva (2008, p. 6), ao considerar a prática de leitura como um processo de criação e descoberta, bem como “[...] aquela que depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, aguçando, adensando, refinando os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor”.

Na conjuntura que envolve o funcionamento das escolas e turmas multisseriadas e a importância de práticas significativas de leitura nesses espaços, questionamo-nos: quais determinantes marcam as práticas de leitura em escolas e turmas multisseriadas do campo brasileiro? Quais as principais contradições e desafios enfrentados? Para responder a tais questionamentos, nosso objetivo principal pauta-se em entender as determinações que envolvem as práticas de leitura em escolas multisseriadas no cenário nacional. Nesse caso, a realidade extrapola a exterioridade, pressupondo a relação do objeto com as determinações existentes e a complexidade da relação gnoseológica.

Quanto à metodologia, trata-se de um estudo bibliográfico e exploratório, realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir de um levantamento específico entre 2009 e 2019, utilizando como palavras-chaves a combinação dos termos “práticas de leitura”, “leitura”, “educação do campo”, “educação rural”, “escola multisseriada”, “escola multissérie” e “escola multiano”, utilizando os termos entre aspas para delimitar a pesquisa, bem como os operadores booleanos “and”, “or”, “not”, a partir de Araújo (2017).

A seleção dos trabalhos ocorreu por meio da leitura dos títulos, resumos e das palavras-chaves, estabelecendo contato com os textos, deixando-se invadir pelas primeiras impressões e orientações que cada pesquisa suscita (Bardin, 2016). A busca em base de dados possibilitou constatar que a quantidade de trabalhos desenvolvidos no âmbito da leitura na educação do campo tem se ampliado nos últimos anos; entretanto, em turmas multisseriadas, ainda é pouco expressiva.

Os dados são apresentados a partir da relação entre dois eixos de análises, sendo: as condições de produção e as práticas de leitura. O primeiro reúne informações representativas da conjuntura concreta em que as práticas de leitura ocorrem; já o segundo permite apresentar as práticas de leitura realizadas no contexto das escolas multisseriadas. Quanto maior é o conhecimento sobre um determinado tema, mais problemas são levantados pelo investigador, razão pela qual as leituras preliminares e a busca por pesquisas e informações sobre o objeto de estudo são importantes e significativas. Para Bufrem (2011, p. 5), essa prática é indicada “[...] não apenas para aqueles cujo conhecimento sobre o tema é incipiente ou insatisfatório, mas também para os quais o aprofundamento nas questões permite identificar meandros, variáveis ou características capazes de provocar novas interrogações”.

Assim, a pesquisa justifica-se por dar visibilidade a estudos e a pesquisas sobre as escolas multisseriadas e as práticas de leitura, proporcionando discussões no cenário acadêmico e entendendo as condições frágeis que envolvem a formação de leitores em escolas do campo no Brasil. Além disso, o objeto tem uma relação direta com a formação de um dos autores enquanto estudante durante a educação básica, em seu processo de formação inicial e continuada, e, posteriormente, como formador, a partir do programa Escola da Terra.

Para dar conta das discussões, este artigo desdobra-se em quatro momentos, além desta seção inicial: o primeiro apresenta a temática e os pressupostos em que a pesquisa está ancorada, os objetivos, a metodologia e a justificativa. O segundo traz o conceito de “escola do campo” que fundamenta a pesquisa e discute a organização multisseriada. O terceiro evidencia as práticas de leitura em contextos multisseriados do campo, suas contradições, potencialidades e desafios, bem como as condições de produção em que elas ocorrem. Por fim, conclui-se as discussões.

## A escola do campo e a organização multisseriada

As escolas e as turmas multisseriadas ocupam um lugar de destaque nesta pesquisa, tendo em vista que se trata do espaço de ocorrência das diversas práticas escolarizadas de leitura no contexto do campo brasileiro. Assim, para pensar em relações de ordens cultural, social, política e econômica em meio às práticas de leitura, é preciso ler essas escolas e, sobretudo, entendê-las em suas particularidades num campo social em movimento, constituído por sujeitos históricos e sociais.

As escolas multisseriadas foram criadas, no Brasil, após a expulsão dos Jesuítas. Vinculadas ao Estado ou sem esse vínculo, elas eram formadas por “professores ambulantes” que, de fazenda em fazenda, ensinavam as primeiras letras. Nesse âmbito, nas pequenas vilas e/ou lugares pouco habitados, reuniam-se crianças em torno de um professor para poderem aprender a ler, escrever e contar, conforme afirmam Santos e Moura (2010), a partir de estudos de Dilza Atta (2003).

A Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827) determina que sejam criadas escolas de primeiras letras em todas as vilas, cidades e lugares mais populosos. Entretanto, sabemos que a determinação da lei não chegaria a todos e o que ocorreu foi a implementação de uma educação debilitada, tendo em vista a falta de recursos e investimentos para a efetivação da lei, principalmente no meio rural. Para Antunes-Rocha e Hage (2010, p. 15), nos espaços em que a lei se fez presente, uma parcela significativa da população teve acesso ao saber escolarizado no “[...] rancho de pau a pique, na casa da professora ou do fazendeiro, distante 2 a 5 Km da residência”. Há quase um século, “um conjunto de crianças, com diferentes idades, se encontra com uma professora para o ofício de ensinar e aprender”.

Atualmente, as escolas do campo – independente de sua forma de organização – representam um espaço de contradição, construído cotidianamente, repleto de marcas de precarização, de abandono, de falta de investimentos em educação. Por outro lado, denotam movimentos de luta pelo direito à escola e à permanência no campo, por parte dos diversos sujeitos da educação que constituem a escola. Em nosso entendimento, a partir dos pressupostos da educação do campo, a escola do campo caracteriza-se como um lugar de formação humana de sujeitos que a fazem, educadores e educadoras, estudantes, pais e comunidade.

Para Antunes-Rocha e Hage (2010), a multisseriação denuncia o diálogo com a série, herança do modo de organização escolar no meio urbano, uma vez que a série ressoa na multissérie, materializada pelos educandos divididos por grupos em carteiras enfileiradas, pela cópia no quadro dividido, além da cooperação e trabalho coletivo de docentes e discentes, em prol do funcionamento da escola.

O espaço e o tempo escolar marcaram a vida de muitos sujeitos camponeses. Ao afirmar que “o espaço mais famoso da escola é a sala de aula e o tempo mais conhecido é o da seriação das atividades e dos anos escolares”, Freitas (2003, p. 14) percebe como essa “construção obedece a certas finalidades sociais, já que a escola é uma instituição social”, constituída por uma necessidade ligada à formação capitalista. Nessa esteira, segundo o autor, o conhecimento foi partido em disciplinas e distribuído por anos, subdivididos em partes menores, que servem para controlar a velocidade de aprendizagem do conhecimento, evidenciando que há uma hierarquia econômica fora da escola e que afeta, por sua vez, a constituição das hierarquias escolares.

O modelo de organização multisseriada, no contexto do campo, caracteriza-se como aquele em que um único professor assume a responsabilidade de ministrar aulas em dois ou mais anos/séries escolares, em um mesmo espaço e tempo, tendo em vista que, em sua maioria, estão presentes em escolas de comunidades distantes dos grandes centros, com número de alunos reduzidos<sup>2</sup>. Druzian e Meurer (2013) ressaltam que essa organização de ensino no Brasil está relacionada, principalmente, ao meio rural e é marcada pela precarização, pelo abandono e pela falta de políticas efetivas voltadas ao sujeito camponês.

Nessa conjuntura, as práticas pedagógicas encontram-se, ainda, em tensão, no sentido de que, de um lado, tendem a manter a formação tradicional, característica das escolas urbanas seriadas, e, de outro, procuram adaptar o saber institucionalizado às peculiaridades do campo e à organização multisseriada (Locks; Pacheco, 2015). Nesse sentido, a educação do campo ainda está em processo de construção, o que demonstra que a formação continuada de professores e o desenvolvimento de atividades que envolvam a comunidade no contexto escolar são de extrema importância para a melhoria das escolas e para a promoção de práticas pedagógicas emancipatórias e integradas aos sujeitos que vivem no campo (Locks; Pacheco, 2015).

<sup>2</sup> De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018 (BRASIL, 2018), há pelo menos 78,3 mil turmas do ensino fundamental organizadas no formato multisseriado em todo país, considerando as esferas municipal e estadual.

Em decorrência da histórica precarização da educação voltada ao povo que vive no campo, essas escolas são caracterizadas como distantes de um padrão de qualidade, principalmente por aspectos que envolvem a infraestrutura, a falta de materiais didáticos, a falta de professores e suas baixas qualificações, bem como pela complexidade do exercício da docência em escolas multisseriadas, uma vez que atendem a estudantes de diversas idades e realizam diversas atividades que ultrapassam o âmbito da docência. Esses profissionais são desvalorizados e, em muitos casos, como afirmam Antunes-Rocha e Hage (2010, p. 15), não contam com “[...] apoio pedagógico e indicações do que pode ou não ser feito, na angústia de reproduzir o modelo da cidade”.

No Brasil, os aspectos político e econômico são os principais responsáveis pela manutenção do modelo de organização multisseriado, diferente de países desenvolvidos, que colocam como central o caráter pedagógico, demonstrando que as escolas do campo brasileiras não estão na lista de prioridades de investimentos governamentais (Parente, 2014). Nesse cenário, considerando a grande quantidade de escolas em um campo em movimento, faz-se necessário torná-las visíveis e demonstrar tanto as fragilidades e as contradições presentes nesses espaços, como também suas potencialidades, tendo em vista a necessidade de construção de uma escola do campo cada vez mais viva.

As discussões envolvendo esse modelo de organização escolar se materializam, segundo Winchuar (2020), a partir de diversos autores e posicionamentos. Parece que há um consenso quando se fala na falta de investimentos e políticas efetivas em escolas situadas em espaços rurais, fato que compromete a qualidade nessas instituições; entretanto, ainda há tensões na forma de conceber essas escolas.

Ao mesmo tempo em que há discursos contrários às escolas multisseriadas, defendendo seu fechamento e a nuclearização do ensino no campo, evidenciam-se posicionamentos que veem na multisseriação uma possibilidade, ou seja, acreditam que se houvesse investimentos na formação do educador, bem como na infraestrutura das escolas, a multisseriação poderia ser uma possibilidade, considerando os processos de interação que ela permite. Há, também, aqueles que acreditam que a defesa da escola pública do campo não passa nem pela questão da seriação, nem pela multisseriação, defendendo a superação do paradigma “(multi) seriado” (Winchuar, 2020).

O próximo tópico evidencia o que se tem pesquisado no que se refere à multisseriação e à prática de leitura, evidenciando as lutas, as contradições e os desafios que marcam a escola do campo.

### Práticas de leitura em contextos multisseriados do campo: um levantamento bibliográfico

Nas últimas décadas, problemáticas envolvendo as escolas e as turmas multisseriadas vêm sendo retratadas em pesquisas de pós-graduação; entretanto, ainda são poucas aquelas que discutem especificamente as práticas de leitura nesse contexto. Para conhecer o que se tem estudado sobre o tema, realizamos uma busca no Portal de Teses e Dissertações da Capes.

Como palavras-chaves, utilizamos a combinação dos termos “práticas de leitura”, “leitura”, “educação do campo”, “educação rural”, “escola multisseriada”, “escola multissérie” e “escola multiano”. A demarcação temporal e os operadores booleanos “and”, “or”, “not” ajudaram a especificar a busca, tendo em vista que, em um primeiro momento, encontramos 3.306 trabalhos e poucos tinham relação com nossas intenções de pesquisa.

Considerando os operadores booleanos, *and* significa “e”, ao utilizá-lo em meio às combinações de palavras-chaves, a busca apresenta como resultados pesquisas que oferecem, no corpo do texto, as duas palavras; *or* significa “ou” e apresenta resultados com um ou outro termo; já o *not*, que significa “não”, exclui uma das palavras sugeridas pelo autor (Araújo, 2017). A partir dessa delimitação, encontramos 19 pesquisas, conforme o exposto no Quadro 1, apresentado por temáticas de pesquisa que se relacionam às práticas de leitura:

**Quadro 1 – Pesquisas por temática (2009-2019)**

Temáticas abordadas	Dissertações	Teses	Total
Alfabetização e letramento em escolas e turmas multisseriadas	6	1	7
Práticas de leitura em uma sala de aula multisseriada de assentamento do MST	1	0	1
Leitura e escrita em escolas do campo multisseriadas	3	0	3
Leituras, memórias, cotidianos e narrativas de professoras em escolas multisseriadas	2	0	2
Leitura e prática docentes	1	0	1

Políticas de leitura em escolas multisseriadas	1	0	1
Leitura e jogos pedagógicos em turmas multisseriadas	1	0	1
Leitura, escrita e narrativa literárias	2	1	3
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>19</b>

Fonte: Winchuar (2020, p. 34).

O Quadro 1 demonstra que, embora tenhamos um número expressivo de pesquisas no âmbito da educação do campo, poucas discutem a escola multisseriada e as práticas de leitura nesse cenário. Esse fator produz dados singulares no decorrer da construção desta pesquisa, pois pode evidenciar um contexto particular que acompanha as escolas do campo, as práticas de leitura e seu modo de organização, e a produção de sentidos nesses espaços.

A maioria das pesquisas relaciona-se ao processo de alfabetização e letramento, evidenciando problemáticas vivenciadas nesse contexto heterogêneo, marcado por diferentes saberes, culturas, idades, práticas docentes e modos de organização da escola. Além disso, demonstra a ênfase em entender o processo inicial de leitura e escrita na conjuntura que envolve os primeiros anos do ensino fundamental. Os demais trabalhos discutem a leitura articulada a outros elementos, como, por exemplo, às memórias docentes e discentes, aos cotidianos, às narrativas literárias, à prática docente, às políticas de leitura e à formação do leitor.

Após a leitura atenta dos títulos e resumos das pesquisas, são visíveis pelo menos dois eixos de análises de dados, a saber: as condições de produção e as práticas de leitura. O primeiro reúne informações representativas da conjuntura concreta em que as práticas de leitura ocorrem, sendo, muitas vezes, determinantes das práticas; já o segundo permite apresentar as práticas de leitura realizadas no contexto das escolas multisseriadas brasileiras situadas no campo.

A partir do eixo de condições de produção das práticas, os estudos demonstram a histórica precarização da educação voltada ao povo que vive no campo. Em decorrência disso, apesar dos avanços das últimas décadas, as escolas ainda são caracterizadas como distantes de um padrão de qualidade, pois faltam investimentos em materiais didáticos, qualificação profissional e na infraestrutura das escolas. Outro fator que as desqualifica é a organização multisseriada, já que os professores atendem a estudantes de diversas idades

e realizam diferentes atividades em uma conjuntura equivocada, que coloca a seriação como organização ideal (Winchuar, 2020).

Hage (2014) tem evidenciado a precariedade dos prédios escolares, a distância e o deslocamento que os estudantes e os docentes percorrem até a escola, as condições de transporte precárias, a sobrecarga de trabalho docente, através de múltiplas funções desempenhadas, a instabilidade no emprego, a dificuldade e a falta de acompanhamento das secretarias municipais de educação, o avanço da política de nucleação, vinculada ao transporte escolar e ao fechamento das escolas, o currículo e os materiais pedagógicos pouco identificados com a realidade do campo. Esses fatores refletem muito do que vivem escolas de diversas regiões brasileiras.

Em meio às práticas de leitura, as precarizações refletem no ensino e na aprendizagem das crianças. Para Mascarenhas (2011, p. 38), uma das consequências se materializa na falta de autonomia dos estudantes da educação infantil, pois não conseguem desenvolver atividades sozinhos, tampouco sentar-se nas cadeiras, devido à inadequação do mobiliário à idade das crianças. Além disso, como na maioria das escolas multisseriadas, “[...] a escola não conta com uma sala de leitura ou biblioteca, sala de vídeo, coordenação pedagógica, entre outras”.

Da mesma forma, Bem (2016) constata que a maioria das escolas não possui bibliotecas e salas de leitura. Os recursos e os materiais didáticos utilizados são simples, pautados naquilo que está disponível ao docente, tais como: os cadernos das crianças, a lousa e as atividades xerografadas, bem como o caderno confeccionado para leitura silenciosa e em voz alta de textos. Como vemos, as condições de produção não impedem que as práticas ocorram, mas atuam como principais determinantes de como as práticas se materializam.

De acordo com Ferrarezi Junior e Carvalho (2017, p. 54), “há, sim, algumas prateleiras de madeira com livros didáticos velhos e outros livros desgastados, prateleiras que são chamadas de ‘biblioteca’, mas que, muitas vezes, ficam entulhadas”, seja nas salas dos professores, seja copa, ou na cozinha. Para os autores, a inexistência de bibliotecas nas escolas sempre foi justificada pela falta de verbas; entretanto, essa pode ser uma das desculpas para a execução de “[...] currículos confinatórios que mantêm as crianças a todo tempo em sala de aula e ocupadas com exercícios de memo-



rização” (Ferrarezi Junior; Carvalho, 2017, p. 56), fato que reflete uma concepção reducionista de leitura e educação.

Nessa esteira, se, de um lado, os trabalhos evidenciam a precarização das práticas de diversas formas, de outro, trazem à tona um paradoxo que marca o contexto das escolas multisseriadas, tal como já aponta Hage (2014), pois, ao lado da precarização e do descaso com a população do campo por parte de instituições governamentais, temos, também, as possibilidades de trabalho construídas por gestores, educadores e os próprios sujeitos do campo, no cotidiano de suas ações educativas, por meio de situações criativas.

Nesse cenário de contradições, encontramos a dedicação e o esforço por parte dos envolvidos no “chão da escola”, sejam educadores, pais ou a comunidade de forma geral, na tentativa de proporcionar práticas aos educandos que frequentam o espaço escolar no campo. É visível a preocupação de pais e professores em formar leitores, o que demonstra que a leitura ocupa um patamar de destaque no âmbito educacional e, sobretudo, no contexto das escolas e turmas multisseriadas (Winchuar, 2020).

Já no eixo práticas de leitura, as pesquisas apontaram para modos distintos de como ela se materializa em sala de aula, das quais destacamos: leituras em voz alta feitas pelo educador; leituras individuais e coletivas; leitura silenciosa e oralizada; rodas de leitura e conversa; discussões em grupo; contação de histórias; leituras e jogos; entre outras possibilidades de trabalho com o lúdico na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essas práticas são comuns em escolas rurais e urbanas, a partir de suas diferentes formas de organização.

Nessa conjuntura, foram evidenciados pelo menos três modos de leitura como os mais presentes, sendo:

- leitura e alfabetização, voltado aos primeiros anos escolares, a partir do trabalho com diferentes métodos e gêneros discursivos;
- leitura e fruição, presente em todos os anos e etapas escolares, por meio de práticas de letramento literário; e
- leitura e cotidianidade, marcado por práticas que consideram a cultura, as crenças, os modos de viver, entre outras questões que envolvem a realidade vivenciada nas comunidades.

A partir desses três modos, sem desconsiderar a existência de outros, destacamos a ocorrência de atividades envolvendo diferentes formas de conceber a escola, a educação, a leitura e a biblioteca,

refletindo na prática docente, em meio a contextos desfavoráveis, tanto pela falta de materiais e espaços adequados, quanto por políticas de formação de professores que, em muitos casos, desconsideram as particularidades das escolas multisseriadas. O Quadro 2 evidencia as práticas de leitura pelo aspecto da alfabetização, da fruição e da cotidianidade, bem como as condições de produção que podem determiná-las. Sem desconsiderar outras, tais práticas se mostraram mais presentes na pesquisa.

**Quadro 2 – Condições de produção das práticas de leitura**

	Práticas de leitura	Condições de produção das práticas
LEITURA E ALFABETIZAÇÃO	Práticas de leitura e soletração de sílabas e palavras; leitura de gêneros discursivos: cartazes, narrativas, receitas, bilhetes, fábulas; leitura de palavras no dicionário, mensagens eletrônicas, textos de revistas de ciências e das diversas disciplinas; práticas de leitura a partir de jogos e brincadeiras; leitura de alfabetos móveis; leitura e avaliação: tomar a leitura.	Precarização da infraestrutura das escolas: salas de aula mal iluminadas, mobiliário inadequado à educação infantil, falta de parquinhos infantis. Programas de formação de professores desarticulados à realidade do campo. Formação inicial e formação continuada precarizadas e aligeiradas.
LEITURA E FRUIÇÃO	Leitura de gêneros literários: poemas, contos, causos, fábulas, narrativas infantis, músicas e parlendas em sala de aula, na biblioteca, nos cantinhos de leitura e nos espaços diversos da escola; leitura de diversos textos no livro didático e em materiais fotocopiados; leitura e registro em diários e fichas; leitura deleite a partir de jogos e brincadeiras; práticas nos cantinhos de leitura; práticas de leituras e dramatizações, com atividades com diferentes grupos.	Falta de bibliotecas escolares e de salas de leitura com material bibliográfico e não bibliográfico. Ausência do trabalhador da biblioteca para a realização de projetos de leitura. Discordância entre materiais e manuais didáticos e a realidade do campo. Sobrecarga e multifunções docentes. Precarização de materiais e apoio pedagógicos, resultando na improvisação e confecção de materiais pelos docentes.
LEITURA E COTIDIANIDADE	Leituras de textos relacionados ao cotidiano das crianças, a partir da observação de sua realidade na escola, na comunidade, em casa, no caminho até a escola; pesquisa e leitura de causos e histórias da comunidade; contação de histórias da comunidade; leituras de espaços da comunidade; leituras articuladas à cultura, às crenças e aos costumes locais; leitura e religiosidade; práticas de leitura articuladas a eventos de letramento; leituras na igreja.	Currículo incoerente com a realidade do campo. Organização do espaço escolar multi(seriado): separação por turmas, idades e níveis. Dificuldade de apoio de alguns pais e da comunidade no desenvolvimento de algumas atividades. Cansaço e ausência dos estudantes devido ao trabalho no campo.

Fonte: Winchuar (2020, p. 128).

As condições de produção permeiam as práticas e atuam como determinantes em diversas escolas, e aquelas evidenciadas no Qua-

dro 2 podem ocorrer em meio a diversos contextos. Por exemplo, a “sobrecarga e multifunções docentes” esbarram tanto na leitura e cotidianidade quanto a “alfabetização e fruição”. Assim, não há como determinar quais práticas serão as mais afetadas diante das condições de produção, uma vez que podem atuar como determinantes de quaisquer situações vivenciadas em sala de aula.

Pelo ponto de vista social, nem sempre a leitura é concebida como algo pertinente ao educando, pois ele está submetido a discursos sobre a leitura, presentes no seio familiar e escolar, em circunstâncias nem sempre favoráveis à construção de espaços para essa prática. Nessas condições, o educador acaba assumindo a responsabilidade de construir o gosto pela leitura em um contexto desfavorável, fato que se reflete nas práticas e no olhar discente. Ao falarmos de leitura, Ferrarezi Junior e Carvalho (2017, p. 53) afirmam que “[...] existe uma verdade tão óbvia quanto esquecida: a criança só pode desenvolver o gosto pela leitura se estiver, permanentemente, exposta a um bom material de leitura”. Nesse caso, não falamos apenas dos livros, mas de todo bom material de leitura.

Sobre isso, conforme destaca Winchuar (2020), esbarramos mais uma vez nos determinantes políticos e econômicos. A falta de materiais para leitura é um dos obstáculos encontrados pelos professores do campo, sobretudo em escolas multisseriadas, porque, com recursos cada vez mais escassos e imersos numa cultura que não valoriza a leitura como deveria, a exposição e o contato com bons livros acontecem de forma mínima, ou seja, os educandos têm o contato com o material básico, resumido a poucos exemplares e em espaços inadequados. Infelizmente, a escola do campo não se mostra como prioridade governamental.

Por outro lado, mesmo em meio às precarizações, há determinantes que potencializam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e que foram visualizados nas pesquisas, entre os quais destacamos: os agrupamentos e as interações entre estudantes, em que um ajuda o outro; as práticas articuladas com o cotidiano e com eventos de letramento; os projetos de leitura desenvolvidos, tais como a mala ou a sacola viajante; as rodas de leitura; as tentativas de formação continuada de professores leitores, a partir de programas específicos para professores do campo (Winchuar, 2020).

Sobre a organização pedagógica de leitura e escrita, Silva (2019, p. 163) afirma que são baseadas no respeito ao nível de conhecimento dos estudantes, “frente ao que estrategicamente prevaleceu

por muito tempo, a seriação, ‘estratégia’ que não é possível de romper de repente”. Ela – a seriação – continua de forma hegemônica presente nas escolas multisseriadas brasileiras; por outro lado, o que se vê são práticas travestidas de rompimento, mas que, contraditoriamente, não se distanciam da seriação.

Apesar dessa realidade precarizada em torno das escolas rurais multisseriadas, muitas já apresentam os reflexos do processo de luta para, como menciona Pianovski (2018, p. 38), “[...] o ensino no contexto rural, e apresentam experiências de aprendizagens inovadoras, que transgridem e tentam superar a lógica da seriação e a possibilidade de construção de uma prática educativa na perspectiva da formação humana”.

Entre as práticas, destacam-se as rodas de leitura, as cantigas infantis, a contação de histórias, os jogos e as brincadeiras, em que a oralidade e o lúdico se fazem presentes, a partir de materiais concretos, como caça-palavras, dominós, alfabetos móveis e bingos de palavras, bem como leituras a partir do livro didático e do próprio quadro. Por mais que atividades mecanizadas ganhem espaço, as interações e os diálogos sobre as leituras e as entonações realizadas nas aulas promovem um ambiente de aprendizagem e a identificação dos leitores com as leituras realizadas, com os personagens, com as palavras e com as letras (Winchuar; Bufrem, 2020).

Bem (2016) afirma que a leitura deleite assume um lugar de destaque, pois a criança é motivada pelo simples prazer de ler, sem que precise realizar uma atividade a ela relacionada. Para a autora, a inserção da leitura deleite nas aulas “faz com que os alunos agucem sua imaginação e curiosidade; permite que os mesmos compreendam que a leitura requer uma gama de finalidades, e uma delas é ler por prazer, ou seja, ler para divertir-se” (Bem, 2016, p. 77).

A leitura coletiva de textos do livro didático também é uma prática comum e ocorre da seguinte forma:

[...] um aluno do quarto ano inicia uma leitura, em seguida o outro dá continuidade, e, assim, sucessivamente, até concluir a leitura. Essa estratégia é válida para todos os alunos do: primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto anos. Ainda presenciamos a leitura realizada pela professora, com o objetivo de refletir sobre o tema com os alunos, em cujo momento todos podem dialogar livremente a respeito do tema abordado, de acordo com sua curiosidade (Bem, 2016, p. 78).

Nesse contexto, a autora destaca que, durante algumas práticas, os alunos são agrupados para ajudar aqueles que têm mais dificuldades nas atividades. Assim, um estudante do 2º ano agrupa-se com um do 3º ano, um do 3º agrupa-se com um do 4º, e assim sucessivamente, ocorrendo a socialização das ideias de acordo com as atividades efetivadas em sala de aula, em que um aprende a partir da interação com o outro.

Nessa linha de pensamento, a pesquisa de Silva (2019) evidencia práticas que envolvem o agrupamento da turma em dois grandes grupos: a turma do 2º ano e o grupo do 3º, do 4º e do 5º anos. Dentro do grupo do 2º ano, a professora ainda criou outro grupo formado por alunos que estavam iniciando seu processo de apropriação do sistema de escrita, desenvolvendo atividades específicas para os dois grupos.

Além dos trabalhos direcionados, são desenvolvidas atividades em comum para todos. Isso se mostra nos ditados, na leitura de histórias, na realização de jogos para identificação de palavras, na leitura e na escrita de palavras compartilhadas. Nesse processo, o intuito docente pauta-se em avaliar os níveis de aprendizagem para saber se o grupo que iniciava estava alcançando as aprendizagens dos anos à sua frente, além de conhecer as aprendizagens de quem já havia consolidado e o que a professora gostaria que tivessem aprendido (SILVA, 2019).

Em muitas escolas, a rotina começa pela leitura da oração inicial; a leitura do calendário; a leitura oralizada, realizada pela professora, e a leitura individual pelos alunos de diferentes materiais, conforme demonstra a pesquisa de Mascarenhas (2011). É possível perceber a supervalorização de um saber escolarizado em detrimento do saber popular presente na comunidade, principalmente por meio da linguagem. As práticas de leitura ocorrem em um contexto historicamente situado, marcado por formas de regulação, lutas, resistências, transgressões, culturas e imaginários, dando visibilidade aos modos de organização e funcionamento da escola, a partir do conjunto de saberes que a constitui.

É também visível a preocupação dos professores em formar sujeitos leitores, os quais planejam sua metodologia e, na hora da leitura, organizam seus alunos em uma grande roda, quando cada um lê um pouco. Em outros momentos, solicitam aos alunos a leitura do texto que passou no quadro ou que pediu para trazerem de casa. A partir de Amaral (2012, p. 107), outra metodologia des-

tacada é a leitura feita por meio de colagens, pela qual o educando “[...] produz uma narrativa com recortes de livros, jornais, o que encontrar de impresso em casa, faz a colagem das palavras e depois traz para apresentar a sua turma”.

A leitura, para Amaral (2012, p. 110), é uma necessidade didática para dar conta de um conteúdo específico, ou seja, voltada ao cumprimento do programa de uma determinada série ou currículo. Em contrapartida, a pesquisa também destaca a existência de outras práticas para incentivar a leitura de seus alunos partindo de sua realidade, entre elas, solicita que as crianças “[...] no caminho para chegar à escola, leiam o que está escrito nas fachadas das casas, comércios, igrejas, etc. Ao chegarem devem contar aos colegas o que encontraram de leitura às margens dos rios”.

Outro exemplo de leitura da realidade, de acordo com a autora supracitada, materializa-se quando docentes leem para seus alunos e pedem “[...] pesquisas de casos, histórias que acontecem na comunidade, no trabalho e no dia-a-dia de cada um deles e a partir dessas narrativas incentiva a leitura e mostra a importância da educação na vida deles” (Amaral, 2012, p. 110). Isso demonstra a relação da leitura com as práticas sociais dos educandos, materializando a própria leitura de mundo, o que aponta para a importância social da leitura, articulada à vida cotidiana e às práticas sociais de cada sujeito, possibilitando a leitura a assumir uma posição de importância dentro e fora do ambiente escolar.

O trabalho com a leitura na escola torna-se fundamental no combate a uma dívida histórica brasileira, que toma a leitura como privilégio de algumas classes, e a desvalorização das práticas culturais de leitura de classes populares. Para Orrico (2016, p. 162), o ato de ler legitima-se enquanto um “[...] instrumento de conquista, prazer e transformação para os sujeitos que vivem, moram e trabalham na roça, representando ainda possibilidade de desalienação e emancipação, uma ‘ferramenta’ para que ele repense sua realidade releia a si e ao mundo em que vive”.

Em meio às práticas desenvolvidas em sala de aula e na biblioteca escolar, Luvisa (2019) discute leituras de imagens, de obras literárias e do livro didático, leitura de cartazes, contação de histórias, socialização e diálogo de obras literárias, e leituras no cantinho da leitura, realizadas pelos educandos e pela professora. Para a autora, mesmo em um contexto de precarização, as práticas de leitura caminham ao encontro de uma concepção crítica

de leitura, evidenciando traços de rompimento com concepções reducionistas.

A partir das pesquisas analisadas, a realidade manifesta-se sob diversas formas, mostrando concordância em relação às determinações que restringem as ações emancipadoras de valor prático. E, nesse contexto, retomamos Pianovski (2018, p. 334), ao defender que “[...] não é a forma de composição dessas turmas que interfere na qualidade de ensino”, mas há outros elementos que a inferiorizam, tais como a escassez de materiais pedagógicos, a formação desarticulada com a realidade, a gestão do município e as políticas não emancipadoras de formação de professores.

Ao final deste tópico, evidenciamos que a escola multisseriada – no contexto do campo – é um “espaço vivo”, marcado por dificuldades e precarizações. Ao mesmo tempo, a escola é reinventada e ressignificada por cada educador(a) e educando(a), que criam alternativas para que o trabalho em sala de aula ocorra. Isso reafirma a necessidade de políticas efetivas voltadas à escola do campo, a partir do diálogo com educadores, crianças, pais e comunidade que constituem esse espaço, possibilitando condições de trabalho – tanto materiais quanto pedagógicas – aos educadores, e garantindo que o sujeito camponês viva e estude no campo.

## Considerações finais

As pesquisas demonstram as condições de produção atuando como determinantes das práticas de leitura. Mesmo assim, em meio aos enfrentamentos vivenciados pelas escolas e educadores, há sinais de práticas sob uma perspectiva crítica que, se articuladas aos pressupostos da educação do campo, podem atuar como elementos transgressores da própria seriação, uma vez que são atividades que envolvem a interação, o diálogo, o trabalho em grupo, as discussões e as leituras da realidade, a cooperação, entre outros.

Em meio às práticas, sem excluir outros, destacamos pelo menos três modos de leitura como os mais presentes:

- leitura e alfabetização, voltado aos primeiros anos escolares, a partir do trabalho com diferentes métodos e gêneros discursivos;
- leitura e fruição, presente em todos os anos e etapas escolares por meio de práticas de letramento literário; e

- leitura e cotidianidade, marcado por práticas que consideram a cultura, as crenças, os modos de viver, entre outras questões que envolvem a realidade vivenciada nas comunidades.

Considerando que as práticas de leitura ocorrem no ambiente escolar, os(as) educadores(as) brasileiros(as) assumem um papel importante na formação de leitores(as) camponeses(as), sendo um dos responsáveis pela consolidação dessa prática na infância camponesa. Destacamos, todavia, que isso só é possível a partir de um trabalho conjunto e consciente entre educadores(as), gestores(as) e familiares, reforçando a necessidade de políticas de acesso e incentivo à leitura nos ambientes escolar e familiar.

A pesquisa também evidenciou que diferentes regiões do campo brasileiro comungam de enfrentamentos no cenário educacional brasileiro; isso quer dizer que se trata de dificuldades corriqueiras em um panorama nacional, reflexo de um projeto de educação rural, o que nos convida a buscar formas de rompimento e outras possibilidades de oferta da educação básica do/no campo, independente de seu modelo de organização, pois a multisseriação é somente um dos aspectos que interfere nos processos de ensino e aprendizagem (Winchuar, 2020).

As discussões realizadas neste artigo abrem espaço para outras pesquisas; entre elas, consideramos urgente tentativas de retirar a escola do campo, independente de sua forma de organização, de uma condição “de beira” nas prioridades das políticas educacionais. Acreditamos que uma das formas se relaciona ao próprio trabalho com a leitura em sala de aula, que, se realizado de forma crítica, pode ajudar crianças, pais e comunidade a realizarem a leitura de seu espaço, sua realidade, sua vida e buscar seus direitos e sua emancipação, a fim de que sejam superadas políticas minimalistas que colocam a escola do campo sempre em segundo plano.

## Referências

AMARAL, Sônia Maria Pereira do. *Memórias, cotidianos e escrita às margens dos Marajós: navegando entre o saber e o poder*. 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação, linguagens e cultura) – Universidade da Amazônia, Belém, 2012.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). *Escola de direito: reinventando a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARAÚJO, Paula Carina de. *Pesquisa científica*. Curitiba. 2017. 24 slides.



BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. *Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM...-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM...-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio). Acesso em: 10 maio 2024.

BEM, Geralda Maria de. *A prática docente na educação do campo: um estudo em classes multianos de Pau dos Ferros RN*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2016.

BUFREM, Leilah Santiago. Questões de metodologia – Parte 1. *Revista Eletrônica ATOZ*. Curitiba, v. 1, n. 1, p. 4-10, jan./jun. 2011.

DRUZIAN, Franciele; MEURER, Ane Carine. Escola do campo multisseriada: experiência docente. *Geografia Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, RS, v. 17, n. 2, p. 129-146, maio./ago. 2013.

FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. São Paulo: Parábola, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

LOCKS, Geraldo Augusto; PACHECO, Simoni Rafaeli. *A educação do campo e as escolas multisseriadas em Lages-SC: uma conquista, muitos desafios*. Curitiba: CRV, 2015.

LUVISA, Mônica Trindade. *Políticas e práticas de leitura: um estudo nas Escolas Multisseriadas do Campo no território da Cantuquiriguaçu - Paraná*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019.

MASCARENHAS, Thays Macedo. *As práticas de leitura e escrita em uma escola do campo: uma experiência da Fazenda Escoval*. 2011. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Universidade Estadual da Bahia, Alagoinhas, 2011.

MOVIMENTO SEM TERRA. 80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos. [S. l.], 28 nov. 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/#:~:text=No%20ano%20de%202011%2C%20o,campo%2C%20entre%202002%20e%202010>. Acesso em: 9 out. 2020.

ORRICO, Nanci Rodrigues. *Da leitura de si para a leitura em si: narrativas e práticas leitoras de professoras de classes multisseriadas do*

município de Amargosa/BA. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

PARENTE, Cláudia Mota Darós. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.

PIANOVSKI, Regina Bonat. Ensino e aprendizagem em turmas multisseriadas. In: SOUZA, Maria Antônia (org.). *Escola pública, educação do campo e projeto político pedagógico*. Curitiba: UTP, 2018. p. 317-336.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* / Maria Isabel Antunes-Rocha, Salomão Mufarrej Hage (Organizadores). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-48.

SILVA, Águida Nayara da. *O ensino da leitura e da escrita em uma turma multisseriada do campo: um olhar sobre a prática de uma professora*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola*. São Paulo: Ática, 2008.

WINCHUAR, Marcio José de Lima; BUFREM, Leilah Santiago. Práticas de alfabetização e letramento em contextos multisseriados do campo. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, ano 42, n. 81, p. 150-162, 2020.

WINCHUAR, Marcio José de Lima. *Práticas de leitura em escolas do campo: um estudo com professores de escolas e classes multisseriadas de Prudentópolis-Pr*. Curitiba, 2020. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

---

Submetido em: 02-02-2023  
Aprovado em: 25-02-2024

# Os desafios da docência no ensino bilíngue

**Resumo:** Trata-se de um recorte de pesquisa cujo objetivo foi compreender, segundo professoras inseridas em contexto escolar bilíngue, como elas têm enfrentado os desafios relacionados às formas de interação e apropriação dos elementos culturais da língua, visando o desenvolvimento da língua materna simultaneamente ao desenvolvimento do inglês. Nos últimos anos, observa-se um aumento na oferta e na procura de escolas bilíngues desde a educação infantil, especialmente as que oferecem o ensino do inglês. Participaram da pesquisa seis professoras que atuam em escolas bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; quatro delas trabalham com o currículo em inglês e duas com o currículo em português. O instrumento escolhido para a produção do material empírico foi a entrevista recorrente, que prevê mais de um encontro com cada participante. A análise baseou-se na abordagem teórico-metodológica dos núcleos de significação, que possibilita a interpretação do material empírico, buscando a compreensão das significações das participantes em relação às suas experiências vividas. A pesquisa aponta que os desafios se encontram, sobretudo, no âmbito da organização escolar, que, por apresentar uma cisão entre o português e o inglês, traz, como consequências, inúmeros outros desafios, como a dificuldade para as professoras de escolas bilíngues manterem suas práticas pedagógicas com dois focos de ensino: as línguas de instrução e os conteúdos curriculares. Além disso, essa cisão pode acarretar desafios no relacionamento das professoras com a gestão, com as famílias e com os próprios alunos, desencadeando sentimentos que afetam seu trabalho docente.

**Palavras-chave:** educação bilíngue; afetos no contexto bilíngue; organização da escola bilíngue.

**Milena Moreira dos Santos**

Pontifícia Universidade Católica de Campinas.  
milenamoreira197@gmail.com

**Elvira Cristina Martins Tassoni**

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).  
cristinatassoni@puc-campinas.edu.br.

## The challenges of teaching in bilingual education

**Abstract:** This is a research clipping whose objective was to understand, according to teachers inserted in a bilingual school context, how they have faced the challenges related to the forms of interaction and appropriation of the cultural elements of the language, aiming at the development of the native language simultaneously with the development of English. In recent years, there has been an increase in the supply and demand for bilingual schools from kindergarten, especially those offering English teaching. Six teachers who work in bilingual schools, in early childhood education and in the initial years of elementary school participated in the research; four of them work with the curriculum in English and two with the curriculum in Portuguese. The instrument chosen for the production of the empirical material was the recurring interview, which provides for more than one meeting with each participant. The analysis was based on the theoretical-methodological approach of the meaning cores, which allows the interpretation of empirical material, seeking to understand the meanings of the participants in relation to their lived experiences. The research points out that the challenges are, above all, within the scope of the school organization, which, by presenting a split between Portuguese and English, brings the consequences countless other challenges, such as the difficulty for teachers of bilingual schools to maintain their pedagogical practices with two teaching focuses: the languages

of instruction and the curricular contents. In addition, this split can lead to challenges in the teachers' relationship with management, with their families and with the students themselves, triggering feelings that affect their teaching work.

**Keywords:** bilingual education; affections in bilingual contexts; bilingual school organization.

### Los retos de la docencia en la enseñanza bilingüe

**Resumen:** Se trata de una investigación cuyo objetivo fue comprender, según profesores insertos en un contexto escolar bilingüe, cómo han enfrentado los desafíos relacionados con las formas de interacción y apropiación de los elementos culturales de la lengua, visando el desarrollo de la lengua materna simultáneamente con el desarrollo del inglés. En los últimos años ha habido un aumento en la oferta y demanda de colegios bilingües desde jardines de infancia, especialmente aquellos que ofrecen enseñanza de inglés. Participaron de la investigación seis docentes que laboran en colegios bilingües, en educación infantil y en los años iniciales de educación básica; cuatro de ellos trabajan con el currículo en inglés y los dos con el currículo en portugués. El instrumento elegido para la producción de material empírico fue la entrevista recurrente, que prevé más de un encuentro con cada participante. El análisis se fundamenta en el abordaje teórico-metodológico de los núcleos de sentido, que permite la interpretación de material empírico, buscando comprender los sentidos de los participantes en relación a sus experiencias vividas. La investigación indica que los desafíos están, sobre todo, en el campo de la organización escolar que, al presentar una división entre portugués e inglés, trae como consecuencia otros numerosos desafíos, como la dificultad de los profesores de escuelas bilingües para mantener sus prácticas pedagógicas con dos enfoques didácticos: lenguajes instruccionales y contenido curricular. Además, esta escisión puede generar desafíos en la relación de los docentes con la administración, con sus familias y con sus propios alumnos, desencadenando sentimientos que afectan su labor docente.

**Palabras clave:** educación bilingüe; afectos en el contexto bilingüe; organización escolar bilingüe.

### O bilinguismo e a educação bilíngue

A discussão sobre o fenômeno do bilinguismo vem se intensificando com o aumento da oferta e da procura de escolas bilíngues no Brasil. É uma discussão ampla e complexa, uma vez que a conceituação do bilinguismo é formulada a partir da concepção de linguagem assumida por cada autor, que, ao tratar do tema, leva em consideração diferentes critérios e, por isso, apresenta algumas variações para o termo.

Megale (2012), ao discutir as representações sociais de sujeitos falantes de português e inglês sobre o que é ser bilíngue e o que é bilinguismo, traz um panorama a respeito das diferentes formas de abordar e conceituar os termos, segundo alguns teó-

ricos. Bloomfield 1935 *apud* Megale, 2012, p. 248), por exemplo, “[...] define bilinguismo como o controle nativo de duas línguas”, enquanto Macnamara (1967 *apud* Megale, 2012, p. 248), apresenta que “[...] um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa”.

Da mesma forma, Megale (2012) também destaca que, para alguns teóricos, ser bilíngue refere-se a ter diferentes graus de proficiência em duas ou mais línguas. A autora ainda apresenta que estudiosos, como Maher, agregam à definição de bilinguismo uma dimensão linguística e outra não linguística. Em síntese, Megale (2012) traz, a partir de Hamers e Blanc, seis dimensões a serem consideradas no conceito de bilinguismo:

- i) competência relativa, em que se consideram as possíveis diferenças entre o domínio que se tem das línguas em questão;
- ii) organização cognitiva, quando se reconhece a associação ou a distinção entre os conjuntos de signos linguísticos e os conjuntos de significados relacionados aos equivalentes de tradução nas línguas em pauta;
- iii) idade de aquisição;
- iv) presença ou não de indivíduos falantes da língua estrangeira no ambiente em questão, o que remete ao contexto de aquisição;
- v) *status* das duas línguas envolvidas;
- iv) identidade cultural, referindo-se ao grau de identificação do sujeito com as línguas faladas.

Considerando o objetivo deste estudo – compreender, segundo ponto de vista de professoras que estão inseridas em contexto escolar bilíngue, como elas têm enfrentado os desafios relacionados às formas de interação e apropriação dos elementos culturais da língua, visando o desenvolvimento da língua materna simultaneamente ao desenvolvimento do inglês –, reconhecemos os diferentes vieses envolvidos na formulação conceitual de “bilinguismo” e de “sujeito bilíngue”, e assumimos, de acordo com Megale (2012, p. 252), que, segundo a “[...] ótica derridiana, há apenas línguas, das quais o falante pode apropriar-se em maior ou menor grau”.

Isso posto, passamos à compreensão do que é a educação bilíngue, que, de forma geral, consiste em um ensino com um currículo escolar que oferece os conteúdos na língua materna e em uma língua adicional. Não se trata de escolas que adicionam outra língua em seu currículo, e, sim, das que têm “[...] como questão central o

desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e, muitas vezes, contextos sociais diversificados” (Megale, 2014, p. 4). No Brasil, existem escolas bilíngues que, além da língua portuguesa, oferecem o ensino em Língua Brasileira de Sinais (Libras), línguas indígenas, de fronteira e de imigrantes. Neste artigo, são consideradas as escolas bilíngues que oferecem o ensino em português – língua materna – e em inglês – língua adicional.

Esse modelo específico de escola bilíngue – português/inglês – tem aumentado significativamente nos últimos anos, e isso decorre da supervalorização da língua inglesa, especialmente pela mídia. Tal condição afeta o imaginário social e, no Brasil, tem se constituído o meio mais rápido de ascensão e inclusão sociais (Megale; Liberali, 2017). A procura por esse modelo escolar representa, muitas vezes, uma oportunidade, desde a infância, de se preparar para as demandas de um mundo cada vez mais globalizado. Entretanto, alguns estudos, como o realizado por Megale e Liberali (2017, p. 12), identificam que essas escolas são de uma educação bilíngue de elite, e “essa denominação ocorreu devido às condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentar essas escolas”. Como são escolas que ofertam como língua adicional o inglês, que é considerado de prestígio, percebe-se um padrão nas condições econômicas e sociais dos alunos. Assim, não se trata de uma educação acessível para todos, tanto em relação a aspectos econômicos, como quanto à oferta, levando em conta as desigualdades regionais do nosso país.

## Os significados, os sentidos e os afetos

A constituição dos sujeitos passa pelo processo de significação, pois todas as experiências vividas por cada um de nós sempre serão significadas em função de tudo o que está presente nessas experiências: as pessoas que delas participam, os elementos culturais envolvidos e o lugar onde ocorrem.

Em se tratando da educação bilíngue e considerando, mais especificamente, os professores que atuam nas escolas desse modelo, é preciso considerar o que representa o inglês para cada um deles, assim como cada um significa o ambiente escolar, o seu papel e sua relação com essa língua. Visando o objetivo do estudo, os aspectos citados são fundamentais para compor a compreensão sobre os desafios enfrentados no contexto escolar bilíngue.

No processo de atribuição de significados e sentidos, as emoções e os sentimentos são constitutivos de tal processo. O significado é um componente objetivo e relaciona-se ao aspecto cultural, construído ao longo do tempo pelas próprias pessoas; o sentido é um componente pessoal, tendo relação com o momento em que essas experiências foram vivenciadas, considerando, também, a intensidade destas (Vigotski, 2000). Entretanto, embora os sentidos sejam particulares, estão articulados aos significados construídos historicamente pela própria humanidade. Rey (2003, p. 207), com base em Vigotski, esclarece que “a ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual”.

Fundamentando-se nesses pressupostos, podemos considerar que a valorização do inglês, que ocorre em diversos países além do Brasil, demonstra que a língua foi significada como uma língua de prestígio, além de necessária para uma formação contemporânea. Tal valorização permeia as experiências vividas e os sentidos atribuídos a elas, influenciando a qualidade da relação que vai sendo construída entre sujeitos e a língua inglesa, em sintonia com os sentimentos que circularão em tais experiências. Assim, é possível pensar na construção de significados e sentidos em relação às escolas em que os professores, participantes da pesquisa, atuam, bem como a maneira como são afetados pelo contexto em que estão inseridos, impactando nas práticas pedagógicas e na forma com que se identificam e se reconhecem na profissão. Questionamos, portanto, quais são os significados e os sentidos atribuídos a essas escolas pelos professores que nelas trabalham?

Para responder a essa questão, propomo-nos a refletir e a problematizar a respeito da dimensão afetiva, para compreender, então, os sentidos atribuídos pelas professoras às suas relações com o ensino, com as crianças e com a língua inglesa. Ou seja, conhecer as experiências vividas pelas participantes, em relação à docência e ao inglês, língua com a qual atuam, trará possibilidades de conhecer as formas como são afetadas e analisar os sentidos atribuídos por elas ao contexto do ensino bilingue, chegando à identificação dos desafios enfrentados.

Spinoza (2009) considera que os afetos integram o pensar, o sentir e o agir, pois relacionam-se à percepção do que está acontecendo, ou seja, refere-se ao movimento de pensar os aconte-

cimentos vivos, desencadeando diferentes sentimentos, que podem aumentar ou diminuir a força da ação. Souza, Petroni e Andrada (2013) exemplificam essa compreensão mostrando que o sofrimento e o desânimo, por exemplo, podem trazer uma condição de aceitação e de alienação; por outro lado, sentimentos de alegria, de consideração, de respeito, de admiração podem trazer mais engajamento.

Dessa forma, a forma como cada professor é afetado nas experiências vivenciadas irá desencadear sentimentos e emoções que podem trazer aumento ou diminuição na sua potência de agir, a depender da natureza desses sentimentos, o que interferirá na maior ou menor clareza na compreensão da situação em si e, como consequência, nas formas de enfrentamento dos desafios, uma vez que “[...] se uma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de agir de nosso corpo, a ideia dessa coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de pensar de nossa mente” (Spinoza, 2009, p. 106). Assim, “[...] quanto mais conhecemos a respeito dos processos que nos afetam, mais possibilidades temos de intervir, buscando preservar a força de nossa energia vital – *conatus*” (Tassoni; Teixeira; Buzioli, 2021, p. 255), sendo importante que o sujeito consiga reconhecer o que o afeta e as emoções decorrentes desse afeto.

## Método

A abordagem qualitativa foi escolhida com o intuito de realizar uma pesquisa que considere e enfatize os significados e os sentidos atribuídos pelos participantes. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 48), os pesquisadores “[...] tentam analisar os dados em toda a sua riqueza” estabelecendo “estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51), ressaltando o quanto a significação dos participantes se torna central em todo o processo.

Além disso, com o mesmo intuito, o instrumento escolhido foi a entrevista, pois, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 33), “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Ou seja, é uma rica oportunidade de o entrevistador analisar e compreender os sentidos que os participantes atribuem às suas falas, considerando o contexto no qual está inserido.



Dentre os tipos de entrevistas existentes, para esta pesquisa, foi escolhida a entrevista recorrente, que tem uma estrutura que prevê mais de um encontro com cada participante. Nesse modelo, é possível uma construção “[...] do conhecimento sobre o tema de maneira partilhada e planejada” (Leite; Colombo, 2006, p. 128), uma vez que os sujeitos envolvidos têm a oportunidade de revisar, refletir e contribuir durante o processo de produção do material empírico.

A primeira entrevista parte de uma questão disparadora, mais ampla, para introduzir o assunto da conversa, e esse material é transcrito e organizado em algumas categorias provisórias. No segundo encontro, o participante recebe a transcrição categorizada e atua podendo complementar as informações, realizar adequações às ideias iniciais e, a partir disso, dispara-se um novo momento de entrevista. Esse procedimento, ler a transcrição categorizada da entrevista realizada, complementar e ajustar as informações, qual seja, repete-se até o momento em que o entrevistador e o entrevistado, em acordo, considerarem que o assunto foi amplamente explorado e não há mais o que acrescentar.

As participantes da pesquisa foram seis professoras atuantes em escolas bilíngues – português/inglês – de duas cidades do interior do estado de São Paulo, e foram realizadas, com cada uma delas, dois encontros para as entrevistas. A escolha das professoras se deu conforme os seguintes critérios: estar atuando na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo, no mínimo, três anos de docência em escola bilíngue – português/inglês. A pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos: foi apresentada a todas as participantes, a anonimização dos dados foi garantida e as seis professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com a autonomia de encerrarem a participação se assim desejassem.

Em relação às escolas de cada participante, a organização em relação à língua materna e à língua adicional se apresenta de maneira distinta na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Até o *kinder one* – que corresponde a crianças com idade entre dois e quatro anos –, o ensino é 100% em inglês; a partir do *kinder two* – correspondente à pré-escola, em que a idade média das crianças é de cinco anos – até o 5º ano, passa a ser 50% português e 50% inglês. Nas escolas que oferecem o ensino com o currículo bilíngue de 50% português e 50% inglês, a organização é

a seguinte: português, história e geografia e aulas de especialistas – arte, música e educação física – são disciplinas oferecidas em português; enquanto matemática, ciência e *language*, em inglês. Apenas no 5º ano há uma mudança e matemática passa a ser em português e educação física e arte ministradas em inglês.

O quadro a seguir apresenta informações de cada professora participante das entrevistas em relação à turma em que atua, ao currículo ao qual se vincula, sua formação acadêmica e sobre o modelo organizacional da escola em relação à língua materna e à adicional.

**Quadro 1 – Informações sobre as professoras participantes e o contexto em que atuam**

Professora	Turma	Currículo de atuação	Formação	Modelo de escola bilíngue
Catarina <sup>1</sup>	Pré-escola (4 a 5 anos)	Inglês	Pedagogia e Publicidade	Educação Infantil – O professor conduz o uso do inglês/português.
Betina	Pré-escola (4 a 5 anos) e 2º ano do Ensino Fundamental	Português	Pedagogia / Psicoeducação	Educação Infantil (exceto a pré-escola) – 100% em inglês Pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental – 50% em inglês, 50% em português.
Lívia	4º ano do Ensino Fundamental	Português	Pedagogia, História e Geografia	Anos iniciais do Ensino Fundamental – 50% em inglês, 50% em português.
Luana	1º ano do Ensino Fundamental	Inglês	Pedagogia e Fisioterapia	Ensino Fundamental – 50% em inglês, 50% em português.
Luísa	5º ano do Ensino Fundamental	Inglês	Letras e Pedagogia	Ensino Fundamental – 50% em inglês, 50% em português.
Maísa	Pré-escola	Inglês	Pedagogia	Educação Infantil (exceto a pré-escola) – 100% em inglês Pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental – 50% em inglês, 50% em português.

<sup>1</sup> Todos os nomes de professoras são fictícios, visando preservar as suas identidades.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Em relação ao procedimento de análise de dados, é fundamental ao pesquisador optar por uma proposta que possibilite a aproximação com o objetivo da pesquisa. Sendo assim, foi escolhida a análise com base nos núcleos de significação, conforme Aguiar e Ozella (2013), buscando compreender o contexto em que os participantes se encontram, assim como suas trajetórias.

Por meio de leituras sucessivas da transcrição do material empírico produzido, é fundamental atender-se à fala dos participantes, relacionando-as a algum critério, pois “consideramos que a palavra com significado é a primeira unidade que se destaca”. (Aguiar; Ozella, 2013, p. 308). Dessa forma, os autores encaminham os procedimentos de análise iniciando com a seleção de pré-indicadores, passando aos indicadores, para chegar na elaboração dos núcleos de significação.

Os pré-indicadores são compostos pelas próprias falas dos entrevistados, considerando todo o contexto e o histórico ao qual pertencem, carregando os sentidos e as emoções de cada pessoa. Porém, não é possível que todas as falas sejam consideradas pré-indicadores; sendo assim, critérios são estabelecidos para essa escolha, e “um critério básico para filtrar estes pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309). No caso do presente estudo, os critérios partiram de tudo o que se relacionava com o objetivo e o problema de pesquisa, como as práticas pedagógicas, os desafios, as estratégias em sala de aula, a compreensão do conceito de bilinguismo, o relacionamento com os alunos, os pais e a gestão e outras ideias que pudessem estar relacionadas ao objetivo da pesquisa.

Os pré-indicadores selecionados foram, então, agrupados em categorias de conteúdos em relação à similaridade ou pela contraposição. Esse passo no processo de análise se refere à construção dos indicadores, que já aponta para o início da constituição dos núcleos de significação, visto que “os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 310). Da mesma forma que ocorre com a construção dos indicadores, na formulação dos núcleos de significação é preciso estabelecer critérios de agrupamentos, visando o objetivo da pesquisa. Neste estudo, foram construídos três núcleos de significação: a constituição da

professora para a educação bilíngue; a constituição da educação bilíngue; a constituição do trabalho docente.

## Discussão

O núcleo de significação “A constituição da professora para educação bilíngue” envolveu diversas experiências vividas pelas participantes, tanto no âmbito escolar – como aluna e/ou professora – como no das experiências pessoais. Nesse núcleo, é possível identificar, a partir das falas das professoras e retomando o objetivo do estudo, alguns desafios recorrentes dessa constituição. Por exemplo, a formação inicial não é suficiente para preparar um professor para uma educação bilíngue, e isso fica evidente ao ressaltar que as professoras que trabalham com a língua adicional – inglês – precisaram investir em uma formação a mais, como em cursos de idiomas, com professores particulares de inglês, ou com intercâmbios internacionais. A professora Catarina relata ter se tornado fluente na língua a partir de um intercâmbio internacional:

*[...] a professora que eu fazia aula lá [no país do intercâmbio] explicava muito bem, eu precisava necessariamente utilizar o idioma para me comunicar, então eu lembrava das aulas para usar. Eu lembro também que tinha bastante avaliação, então eu tinha que estudar muito mais do que eu estudava aqui. Aí eu fui aprendendo um pouco também sozinha<sup>2</sup>.*

2 As transcrições das falas das participantes foram trazidas literalmente, sem o compromisso de correção ou ajuste ortográfico.

A imersão total no inglês é uma experiência relevante para a apropriação da língua, mas a figura de um(a) professor(a) é fundamental, mesmo em contextos não tão imersivos. A professora Luana conta como um professor de inglês a fez entender o funcionamento da língua e foi uma referência para ela quando se tornou professora também.

*Quando ele começou a explicar aquilo, tudo começou a fazer muito mais sentido para mim, então quando ele começou a explicar como era essa estrutura, porque que as coisas eram daquele jeito, clareou muito as minhas ideias e me fez querer aprender mais, me fez perceber que não, eu não sei inglês, mas eu posso aprender porque ele está me ensinando agora (Prof<sup>a</sup> Luana).*

Além disso, outras experiências afetaram a forma como cada professora foi significando o inglês: a docência em escola bilíngue,

como se percebem professoras e como concebem o processo educativo. As professoras, ao relatarem sobre suas experiências com a docência, trouxeram para a reflexão os desafios em relação aos recursos em inglês para usar com seus alunos:

*Acho que me falta mais assim, são esses recursos práticos, que não caíam sempre nas mesmas coisas. Então, uma capacitação de uma dinâmica diferente em inglês... porque, o que que eu acabo fazendo, eu sei de uma brincadeira no português, aí eu vou pegar essa brincadeira e vou traduzir, adaptando para o inglês para eu poder usar (Prof<sup>a</sup> Maísa).*

Nota-se que, às vezes, a formação mostra-se insuficiente para a prática pedagógica das participantes.

Já no núcleo “A constituição da educação bilíngue”, foram abordados, de acordo com as falas das professoras, suas concepções acerca da educação bilíngue, em relação à forma como elas conceituam o bilinguismo, suas experiências e relações com a gestão escolar, além de aspectos mais gerais da educação e da formação de professores para a educação bilíngue.

Em relação à compreensão sobre o sujeito bilíngue, as professoras têm entendimentos próximos, que evidenciam a comunicação e a interação:

*Eu acho que você ter um domínio da língua é você conseguir se comunicar, porque a língua é comunicação, eu me considero bilíngue, por conseguir me comunicar (Prof<sup>a</sup> Luísa).*

*[...] eu acho que ser bilíngue é você ser capaz de se comunicar em dois idiomas, sejam eles quais forem. Português okay, inglês okay [...], independente de pronúncia, independente de riqueza de vocabulário (Prof<sup>a</sup> Luana).*

Considerando a constituição e a compreensão que as professoras têm da educação bilíngue, a forma com que o contexto escolar vai sendo construído pode se tornar um grande desafio. Por exemplo, algumas professoras argumentaram que a escola em que trabalham não tem um contexto verdadeiramente bilíngue, já que a língua adicional só está presente na sala de aula e nos momentos das aulas em inglês.

*Eu acho que na escola fica tudo muito restrito, porque teria que ser todo o ambiente bilíngue; então, todos os funcionários falarem outra*

*língua, não é só colocar a placa em inglês e eles falarem inglês na aula de inglês. Porque só quem fala inglês com eles é a professora de inglês e durante a aula; então, eles vão falar somente nesses horários, eles não têm a percepção de que eles podem falar inglês, eles poderiam falar inglês em qualquer ambiente dentro da escola* (Prof<sup>a</sup> Luísa).

É possível perceber que um dos principais desafios identificados nesse núcleo está relacionado à organização escolar e à forma com que o ensino bilíngue se constitui nas escolas. As críticas concernem aos aspectos culturais de ensino, que não são levados em consideração, e à língua adicional, que é introduzida nas escolas sem a contextualização necessária para que o aluno desenvolva as habilidades esperadas no conteúdo e na língua. A fala da professora Luísa ilustra esse aspecto:

*[...] então, se vai querer fazer essa aproximação do currículo nacional com o internacional, a gente precisa de mudanças no nosso currículo, uma mudança estrutural básica, como prática de ensino.*

É preciso considerar que um desafio para as professoras, conforme já mencionado, é que esses conteúdos sejam ensinados de forma a considerar o seu contexto cultural. Megale (2014, p. 4) ressalta que é imprescindível ao profissional que trabalha em escola bilíngue a “compreensão da organização de currículos e de planejamentos que envolvem o ensino por meio de duas ou mais línguas e têm a interculturalidade como eixo central”. A relação entre língua e cultura precisa ser preservada e respeitada, para que as especificidades próprias dos conhecimentos que circulam e que compõem cada disciplina sejam consideradas no processo de ensino.

Além disso, há, também, a questão da relação com a gestão escolar, que muitas vezes é marcada por cobranças e falta de clareza nas informações, especialmente relacionadas à formação de professores.

*Então, eu sinto assim, que tem essa cobrança por parte da escola; assim, que vocês precisam falar inglês, vocês precisam saber inglês. Mas nem sempre a gente tem esse suporte, né? Então assim, ‘ó, nós vamos oferecer esse curso para vocês e aí vocês vão poder estudar’* (Prof<sup>a</sup> Betina).

Para uma educação bilingue, é importante reconhecer a necessidade de condições formativas constantes para que se construa, de maneira coletiva, um ambiente culturalmente bilingue.

O núcleo “A constituição do trabalho pedagógico” envolve as falas das professoras em relação às suas práticas pedagógicas. Dessa forma, foi possível identificar algumas estratégias que elas utilizam com seus alunos, os processos de aprendizagem que ocorrem em sala de aula, o relacionamento que elas têm com as famílias, além de tratar de alguns pontos específicos sobre alfabetização.

Na análise desse núcleo, fica muito evidente que o maior desafio das professoras, em relação à constituição do trabalho docente, está relacionado com a organização escolar. Isso ocorre uma vez que se percebe que, no caso das escolas em que as professoras participantes atuam, o ensino é organizado de maneira cindida; essa cisão torna-se um dos pontos centrais dos desafios que as professoras enfrentam nesse contexto escolar, trazendo inúmeras consequências para o trabalho pedagógico.

*E essa é minha grande questão. No ano retrasado, que eu estava também no 2º ano, a gente recebeu crianças, por exemplo, da escola – menciona o nome de uma outra escola –, que não tem nem inglês na grade curricular, eles não sabiam nem o nome das cores... e aí, aqui, o livro de matemática é em inglês, o livro de ciências em inglês, tem o livro de language. Como que essa criança vai estudar? ‘Ah, mas tem a aula de apoio’, mas é o suficiente? Não é interessante a gente manter ela em um outro programa? Fazer um em inglês à parte? Então, essa é minha grande luta. Eu acho que o inglês não se aplica para todos... o currículo bilíngue não se aplica para todas as faixas etárias, em todo momento (Profª Maísa).*

Em decorrência dessa organização curricular, percebe-se nas falas das participantes, como no caso da professora Maísa, uma forte preocupação com o ensino dos conteúdos e, como Megale (2020, p. 18) enfatiza, “se há algo em que especialistas na área concordam é que, independentemente do programa ou da metodologia adotados, deve existir um duplo foco de instrução: na língua e no conteúdo”.

Ou seja, para as professoras é um desafio manter a articulação do trabalho pedagógico com dois focos de aprendizagem: as línguas de instrução – português e inglês – e os conteúdos curriculares. O problema, muitas vezes, é que fica perceptível, nas falas das participantes, que, com o receio de que as crianças fiquem com defasagem no aprendizado esperado para as suas séries, em alguns

momentos elas optam por priorizar os conteúdos em detrimento da língua:

*Se ela está entendendo o inglês, mas o conteúdo não está fazendo sentido para ela, que vantagem faz? Para mim, a meu ver, essa é a minha opinião, eu não acho vantajoso. Porque eu acho que o inglês, ela pode aprender em qualquer outro lugar depois, mas o conteúdo é ali, naquele momento, naquela fase, naquele ano, para aquela faixa etária (Profª Maísa).*

É válido ressaltar que essa preocupação não se limita às professoras que atuam com a língua adicional, mas envolve as que ensinam na língua materna, uma vez que demonstram receio de que seus alunos não consigam desenvolver competências de leitura e escrita, juntamente com o aprendizado dos conteúdos.

As professoras lidam com esses desafios, decorrentes do contexto escolar em que estão inseridas, que, por sua vez, são consequências da própria organização da escola. Por isso, é importante que essas professoras consigam identificar o que Megale (2020, p. 19) chama de “linguagem compatível com o conteúdo”, que se refere à “identificação dos elementos linguísticos necessários para o trabalho com o conteúdo que será abordado” (Megale, 2020, p. 19), independente de se tratar do inglês ou do português. A relação das práticas de linguagem com os conteúdos é fundamental para se manter o propósito da educação bilíngue.

Aprender conceitos específicos das disciplinas escolares e desenvolver habilidades relacionadas à língua são umas das características de uma escola bilíngue. Por conta disso, uma escola de ensino bilíngue é diferente de uma escola que oferece o ensino do inglês como segunda língua, que são os casos das escolas de idiomas. Na primeira, o inglês é ensinado em conjunto com outras disciplinas, como matemática e ciências, por exemplo, proporcionando uma aprendizagem contextualizada. Já na segunda, o foco é a proficiência do inglês, as aulas são dedicadas ao desempenho na língua, com atividades específicas, como gramática e prática de conversação.

Outro ponto importante, que surge na fala das professoras e que se apresenta como um desafio decorrente da organização escolar, é em relação à forma com que cada professora se sente em seu ambiente de trabalho. É perceptível que as participantes identificam diferenças, por parte da comunidade escolar, em rela-



ção à valorização das professoras que ensinam em inglês e as que ensinam em português. As professoras que atuam com o currículo na língua materna, por diversas vezes, durante as entrevistas, demonstraram certo desconforto em situações cotidianas, por não serem fluentes no inglês, como relata Betina:

*Uma outra coisa assim que eu percebo, não só em mim, mas nas meninas que trabalham comigo, principalmente as estagiárias auxiliares, até mesmo a gente que não tem o inglês, eu percebo uma cobrança da escola, do tipo assim 'galera, vamos lá, vocês precisam saber inglês', mas, no meu caso, eu sinto que eu preciso me preparar muito mais em outras coisas, para a questão da própria alfabetização e letramento, por exemplo, que é o que eu realmente gosto e que tem muito mais sentido para mim do que cursar inglês nesse momento.*

Além disso, elas comentam que sentem essa diferença por parte das famílias de seus alunos, já que, na maioria dos casos, eles demonstram se preocupar, exclusivamente, com a aprendizagem da língua adicional. As professoras significam essas atitudes como negligência com a língua materna. Sobre essa relação com as famílias dos alunos, Luísa opina:

*[...] mas assim, acaba responsabilizando a escola. [...] São poucos alunos que têm essa certa dificuldade, mas eu acho que eles pensam que a escola que tem que dar conta, vêm de uma outra mentalidade, de um outro... não sei, talvez de uma mentalidade mais tradicional, de que é mesmo a responsabilidade da escola [...], a expectativa da família é um grande desafio, que é muito difícil, porque entende-se que, no ensino bilíngue, a criança vai sair falando outra língua em um ano.*

Outra consequência da cisão na organização escolar aparece na própria relação dos alunos com o aprendizado. Alunos da educação infantil, em que a imersão no inglês é de 100%, têm uma relação não só com a língua, como com todas as propostas de aula, diferente dos alunos que passam a ter aulas com a divisão de 50% em português e 50% em inglês, pois, quando a organização se constitui dessa forma, as crianças também começam a fazer essa divisão; por exemplo, procurando a professora – ou auxiliar de classe – que fala em português, para se expressarem em relação às dúvidas e serem melhor compreendidos. Ou seja, quando a organização se divide, as crianças atuam seguindo esse funcionamento cindido.

Outro desafio identificado pelas professoras que atuam na educação bilíngue, e que é consequência da forma como a escola está configurada, é em relação ao tempo destinado à aula de cada uma delas. Como no ensino fundamental os conteúdos se dividem em 50% para cada língua de instrução, as professoras se queixam de que sentem, de fato, que elas têm metade do tempo para ensinar aos seus alunos o conteúdo esperado para cada série. As professoras que trabalham com a alfabetização, por exemplo, mencionam que esse tempo faz falta para realizarem seu trabalho e, como consequência, sentem que as crianças, muitas vezes, demoram para serem alfabetizadas.

*[...] eu acho que essa questão do tempo é gritante como um desafio para mim, faz muita diferença do tanto que as crianças têm de acesso àquilo, fica dividido mesmo, tempo, atenção e tudo, também tem vantagens nisso, óbvio (Prof<sup>a</sup> Betina).*

Diante de todos os desafios já mencionados, o que fica muito evidente é a forma com que essas escolas bilíngues se organizam, especificamente no ensino fundamental – 50% português e 50% inglês. Essa cisão gera uma série de outras cisões:

- do tempo de trabalho destinado às duas línguas;
- entre as professoras falantes de inglês e as que não são falantes, afetando essas últimas com sentimentos de insegurança e de vergonha de falar errado, causando grande inibição;
- do processo de alfabetização, envolvendo as diferentes concepções que o embasam;
- de uma linha que define as situações em que o português ou o inglês serão usados.

Além dessas cisões, há, ainda, o desafio relacionado à cobrança da família para que as crianças sejam fluentes no inglês, reforçando a ideia de que priorizam que a criança aprenda o inglês em detrimento dos conteúdos.

Todos esses desafios que as professoras enfrentam no cotidiano podem gerar os mais diversos sentimentos para os enfrentamentos necessários, afetando-as de maneiras diferentes e tendo impacto em suas formas de pensar e agir. Para Spinoza (2009), ter consciência do que afeta o corpo é o ponto de partida para as possibilidades de pensar formas de ação. As professoras participantes da pesquisa, ao falarem sobre os desafios que enfrentam e as suas percepções

sobre seus afetos, demonstraram a maneira com que as mais diversas situações podem provocar diferentes ações em suas práticas.

Tassoni, Teixeira e Buzioli (2021, p. 243) trazem contribuições, esclarecendo que “entendemos que as interações estabelecidas entre as pessoas provocam afecções que podem se constituir como alavancadoras ou redutoras de nossa potência de agir”. A maneira com que uma pessoa foi afetada irá desencadear diferentes sentimentos, que podem levar a um aumento ou a uma diminuição da força de ação. De acordo com Spinoza (2009), quando os sentimentos são da natureza da alegria, há um aumento na potência de ação; por outro lado, quando são sentimentos tristes, alteram a intensidade da potência para a ação – *conatus*. Por exemplo, as professoras que atuam com a língua materna mencionam que se sentem cobradas e pressionadas para que se tornem fluentes em inglês, o que pode gerar um sentimento de frustração e, conseqüentemente, levar a uma diminuição da potência de ação, que pode ser representada pela resistência em aprender inglês, ou pela ação em outra direção – escolher fazer outra coisa.

A forma de organização escolar em torno do currículo bilíngüe apresenta um impacto significativo na constituição do trabalho pedagógico de cada professora. Isso fica evidente ao perceber, a partir de suas falas, a tensão existente entre conteúdo e língua. O desafio coloca em relação dois focos: o ensino das línguas de instrução – português e inglês – e dos conteúdos curriculares.

Outros desafios ainda se impõem, como os referentes ao relacionamento com as famílias, marcado por expectativas e cobranças de que as aprendizagens do inglês e do português sigam juntas; ou de certa negligência com a língua materna e uma supervalorização do aprendizado do inglês, gerando tensões no próprio trabalho pedagógico, fazendo com que algumas professoras se sintam menos valorizadas do que outras, a depender do momento.

Essa forma cindida de uma escola bilíngüe se organizar pode acarretar como desafio, além de todos os que já foram mencionados, uma equivocada compreensão do que é educação bilíngüe, uma vez que os sujeitos vão construindo essa ideia a partir do momento em que estão inseridos nesse contexto. A educação bilíngüe consiste em uma escola com um currículo que oferece o ensino dos conteúdos em duas línguas de instrução, a materna e uma adicional. O que pode acontecer, através da organização escolar, e pautando-se nas falas das professoras participantes da pesquisa, é que os sujei-

tos inseridos nesse contexto, por consequência da organização da escola, não se sintam em um ambiente verdadeiramente bilíngue, uma vez que o uso da língua é cindido nos diferentes espaços, já que nem todos falam a língua adicional. Além disso, nessa configuração, parece que o uso do inglês se limita ao contexto da sala de aula; os momentos fora da aula, como o recreio, por exemplo, a língua de uso é o português.

## Considerações finais

No Brasil, a educação bilíngue que vem se intensificando nos últimos anos está pautada na língua de prestígio, o inglês, o que justifica o crescimento desses modelos de escola atualmente, uma vez que se busca, cada vez mais cedo, uma educação que prepare os alunos para todas as demandas contemporâneas.

Considerando as professoras que estão inseridas nesse modelo escolar e, mais especificamente, considerando seu trabalho docente, é perceptível que os desafios se concentram na forma com que os currículos escolares se constituem e se organizam, o que gera cisões entre os contextos de uso das duas línguas, cisão dos tempos e espaços de trabalho, e cisão nas relações interpessoais.

A pesquisa demonstrou que os desafios que existem no contexto das experiências vividas pelas professoras participantes em escolas bilíngues são consequência de uma forma de organização cindida, que distancia as duas línguas – português e inglês. Essa organização hierarquizada, em termos de valorização, as docentes falantes de inglês e as não falantes, afetando as professoras em suas relações com as famílias, com a gestão, com as crianças e entre elas mesmas. Sentimentos de inferioridade, de vergonha e de incapacidade emergem nas professoras do currículo em português e sentimentos derivados de uma posição de maior prestígio emergem nas professoras do currículo em inglês. Nas diferentes formas em que as professoras são afetadas, a potência para agir frente aos desafios que surgem é aumentada ou enfraquecida, a depender da natureza dos sentimentos que emergem diante dos sentidos atribuídos por elas em cada situação vivida.

Foi possível perceber que não há estratégias para o enfrentamento dos desafios, mas a oportunidade de as professoras falarem sobre eles pôde contribuir para que cada uma se conscientize de

suas condições de trabalho, levando essas discussões, inclusive, para o interior das escolas que atuam.

A pesquisa não aponta soluções para os desafios identificados, mas apresenta caminhos de reflexão e conscientização para que esses problemas sejam discutidos dentro e fora dessas escolas, buscando por melhores condições de trabalho, principalmente ao se considerar o significativo aumento desses ambientes escolares nos últimos anos. Sendo assim, é importante ressaltar que falar sobre a educação bilíngue com professoras desse modelo educacional possibilita a tomada de consciência, visando à construção e à compreensão de uma verdadeira educação bilíngue.

## Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>. Acesso em: 2 ago. 2021.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLOMBO, Fabiana Aurora. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 117-136.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MEGALE, Antonieta Heyden. A formação de professores para a educação infantil bilíngue: bilinguismo e formação docente. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 1, n. 15, p. 12-15, 1 abr. 2014.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilíngue, eu? Representações de sujeitos bilíngues falantes de português e inglês. *Revista X*, Curitiba, v. 2, p. 243-263, 2012. <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/28181/20384>. Acesso em: 13 ago. 2021.

MEGALE, Antonieta Heyden; LIBERALI, Fernanda Coelho. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, Dourados, MS, v. 10, n. 23, p. 9-24, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6021>. Acesso em: 13 ago. 2021.

MEGALE, Antonieta Heyden. Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil. In: MEGALE, Antonieta Heyden. *Desafios e*

*práticas na educação bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 13-26.

REY, Fernando Luis González. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson, 2003.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; ANDRADA, Paula Costa de. A afetividade como traço da constituição docente identitária: o olhar da psicologia. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 527-537, 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822013000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000300007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 ago. 2021.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética Tradução Tomaz Tadeu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; TEIXEIRA, Kalyne Jeuken; BUZIOLI, Josiane Regina de Souza. As relações em sala de aula: as aprendizagens, as escolhas e os afetos. In: MARAFON, Giovanna; TORTELLA, Jussara; ROCHA, Maria Silvia (org.). *Escola e desenvolvimento humano: contribuições da psicologia da educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 241-262.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 395-486.

---

Submetido em: 23/03/2022  
Aprovado em: 25/02/2024

# Libras e Língua Portuguesa: o bilinguismo em questão no curso de Letras-Libras da UFCG

**Resumo:** O processo de formação inicial das pessoas surdas tem ocasionado tensões, pois a coexistência de línguas distintas nesse contexto requer, para além de estratégias técnicas formais que visem a apropriação de códigos linguísticos, o exercício de refletir acerca de um currículo ressignificado culturalmente. Tendo isso por base, desenvolvi este estudo em um curso de Letras-Libras, tomando por foco as pessoas surdas. Com vistas a uma melhor compreensão do *corpus* analítico, vali-me da visão epistemológica dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, por considerar que estes possibilitam uma melhor leitura do processo educacional que envolve as pessoas surdas. Para este estudo, norteie-me das seguintes inquietações investigativas: “quais as implicações que o curso acarreta para as pessoas que não são fluentes nas línguas envolvidas no processo educacional – surdas e ouvintes?” e “quais as exigências teóricas e metodológicas existentes na condição da LS enquanto língua de instrução?”. Os dados apresentados são oriundos de entrevistas realizadas em Libras para os(as) participantes surdos(as) e em língua portuguesa para as participantes ouvintes. Os resultados dão indícios de que há tensões fortemente marcadas pelo contexto bilingue subordinado, especialmente no que concerne à presença da língua portuguesa nos processos formativos quanto à exposição por parte das pessoas surdas.

**Palavras-chave:** pessoas surdas; bilinguismo; letras-libras.

Ritha Cordeiro de Sousa e Lima  
Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia da Paraíba  
(IFPB).  
ritha.lima@ifpb.edu.br.

## Libras and the Portuguese language: the bilingualism in question in the UFCG Brazilian Sign Language Course

**Abstract:** The initial training process of deaf people has caused tensions, since the coexistence of different languages in this context requires, in addition to formal technical strategies that aim at the appropriation of linguistic codes, the reflection exercise about a curriculum culturally redefined. Based on that, I developed this study in a Brazilian sign language course focusing on deaf people. In order to better understand the analytical *corpus*, I used the epistemological view of cultural studies and studies of the deaf, because I consider they allow a better reading of the educational process that involves deaf people. I had, as reference, the following investigative concerns: “what are the implications that the course brings to people who are not fluent in the languages involved in the educational process – deaf and hearing people?” and “what theoretical and methodological requirements exist in the condition of Brazilian sign language as a language of instruction?”. The data presented come from interviews in Brazilian sign language with deaf participants and in Portuguese language with hearing participants. The results indicate that there are tensions strongly marked by subordinate bilingual context, especially concerning to the presence of the Portuguese language in the training processes regarding the exposure of deaf people.

**Keywords:** deaf people; bilingualism; Brazilian sign language course.

## Libras y la Lengua Portuguesa: el bilingüismo em cuestión en el curso Letras-Libras de la UFCG

**Resumen:** El processo de formación inicial de las personas sordas há provocado tensiones, ya que la convivencia de diferentes lenguas en este contexto requiere, además de estratégias técnicas formales encaminadas a la apropiación de códigos lingüísticos, el ejercicio de reflexión sobre un currículo culturalmente ressignificado. En base a esto, desarrollé este estudio en un curso de Lenguaje de Libras enfocado en personas sordas. Con miras a una mejor comprensión del *corpus* analítico, utilicé la mirada epistemológica de los Estudios Culturales y los Estudios Sordos, considerando que permiten una mejor lectura del proceso educativo que involucra a las personas sordas. Guíame a partir de las siguientes inquietudes investigativas: “¿Cuál son las implicaciones que conlleva el curso para las personas que no dominan los idiomas involucrado em el processo educativo – personas sordas y personas oyentes?” y “¿Cuáles son los requisitos teóricos y metodológicos existentes em la condición del SL como lengua de instrcción?”. Los datos presentados provienen de entrevistas firmadas em Libras para los participantes sordos y em portugués para los participantes oyentes. Los resultados indican que existen tensiones fuertemente marcadas por el contexto bilingüe subordinado, especialmente em lo que se refiere a la presencia de la lengua portuguesa em los procesos formativos em relación a la exposición de las personas sordas.

**Palabras claves:** personas sordas; bilingüismo; letras de libras.

### Início da conversa

O processo educacional bilingüe para e com as pessoas surdas tem sido significativo para pesquisas no Brasil (Dorziat, 1999, 2009; Karnopp, 2017; Lima, 2021; Lima; Salustiano; Lima, 2022; Lodi, Harisson, Campos, 2012; Pereira, 2012; Quadros, 2012, 2019), com vistas a uma educação que contemple surdos(as) em sua inteireza, principalmente no quesito linguístico. A emergência em se desvencilhar do “fantasma de Milão” parece nos alcançar mais rapidamente a cada ano que se passa.

Em se tratando de pessoas surdas, esse bilinguismo deve ser compreendido enquanto bimodal, visto que é um cenário que abriga duas línguas de modalidade distintas no processo educacional (Quadros, 2019). Entender o caminho que estamos trilhando nos possibilita parar e olhar o que tem sido feito, para então perceber quais modificações são necessárias, com a intenção de promover às pessoas surdas uma educação bilingüe bimodal condizente com a língua, a cultura e as diferenças que permeiam o povo surdo.

Muito embora haja pesquisas<sup>1</sup> que asseverem a importância/necessidade da Língua de Sinais (LS) na formação de pessoas surdas, a Língua Portuguesa (LP) assume uma presença massiva no processo. Quer seja em registros formais, em atividades avaliativas,

1 Lodi, Harrison e Campos (2012); Rangel e Stumpf (2012); Karnopp e Pereira (2012); Quadros (2012); Pereira (2017); Karnopp (2017); e Costa (2018).



ou até mesmo nas questões didáticas de docentes de modo geral, ocasionando fortes tensões na construção do bilinguismo ideal para o povo surdo. Assim, é urgente que a LS ocupe não apenas o papel de língua de instrução, mas, sim, da língua de movimento, de pensamento, de possibilidades avaliativas, de metodologias, de registros formais.

Visando contribuir com a formação bilíngue para pessoas surdas, este estudo pretende possibilitar a reflexão do fazer docente no contexto educacional de pessoas surdas, especialmente no que concerne às tensões que permeiam o ensino de segunda língua para surdos(as). O estudo em questão está estruturado em três seções, além desta: capítulo metodológico, discussões teóricas concomitantemente à análise de dados e discussões finais.

## O cenário da pesquisa e a produção dos dados

As inquietações investigativas presentes neste estudo emergiram da minha pesquisa de mestrado e de uma produção minha que compôs a obra (Lima; Salustiano; Lima, 2022). Originalmente, as discussões apresentadas no nosso trabalho posterior –Letramento em língua de sinais: possibilidades para o ensino bilíngue de pessoas surdas em um curso de Letras Libras (Lima; Salustiano; Lima, 2022) – necessitavam de um espaço que possibilitasse que elas fossem ampliadas e até mesmo expandidas para outras pesquisas. Dessa forma, as questões inerentes ao bilinguismo, à cultura e à formação de pessoas surdas integrariam cada vez mais o rol das discussões acadêmicas científicas como alternativas de (re)significar os processos formativos de pessoas surdas.

Os dados coletados para este trabalho procederam da minha pesquisa de mestrado em Educação e tiveram por objetivo estudar o bilinguismo de pessoas surdas no contexto de educação superior no curso de Letras-Língua Brasileira de Sinais (Libras), ofertado de maneira presencial pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A pesquisa se desenhou enquanto documental, seguida de entrevistas com docentes e discentes do curso.

O curso de licenciatura em Letras-Libras pode constituir um marco resultante dos movimentos sociais das pessoas surdas, as quais se empenharam/empenham pelo reconhecimento linguístico e igualdade de direitos. Os movimentos da comunidade surda, por sua vez, refletiram positivamente em algumas legislações, que asse-

guraram o acesso das pessoas surdas a alguns espaços sociais antes não ocupados, dentre eles, o espaço acadêmico. Essas conquistas foram marcadas pelo tratamento da LS enquanto língua passível de instrução e até mesmo língua científica, uma vez que se torna objeto de estudo nas graduações<sup>2</sup>.

A pesquisa anterior foi desenvolvida por Lima (2021), por meio da análise do projeto pedagógico do curso de Letras-Libras, que apresenta, enquanto perspectiva bilíngue, a fundamentalidade da LS na constituição das pessoas surdas, planos de curso de quatro componentes e entrevistas com docentes e discentes participantes. As entrevistas foram feitas em Libras com os participantes surdos(as) e em língua oral – português – com as participantes ouvintes.

O enfoque de análise aqui exposto é um recorte de entrevistas feitas com participantes que serão identificados com os nomes fictícios escolhidos no ato das entrevistas. Saliento que o estudo aqui apresentado foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFCG. Assim, para esta pesquisa em questão, desejo refletir sobre as exigências, e possíveis implicações, de um curso que se apresenta como bilíngue bimodal e que se efetiva a partir de um público misto – pessoas surdas e pessoas ouvintes. Busco fazer deste espaço uma possibilidade para trazer questões que consideramos importantes, dada a lacuna de trabalhos que abordem a temática aqui proposta, muito embora esteja ciente de que pelo formato do texto algumas questões merecem uma discussão mais ampla necessitando, assim, de novas pesquisas na área.

Quanto a isso, os dados analisados representam possibilidades de práticas de ensino bilíngue que tomam a LS como condição para a compreensão de textos produzidos em português escrito e, conseqüentemente, melhor domínio dos conhecimentos formais, necessários ao docente de Letras-Libras.

## LP e Libras: as nuances dessa coexistência no curso de Letras-Libras

As relações humanas tendem a se efetivar através da língua, pois é ela que possibilita o dizer de si e do outro, o acesso ao conhecimento socialmente construído, a participação e a compreensão do mundo. A língua pode ser, ao mesmo tempo, objeto de estudo e veículo para propiciar o entendimento; é esse, dentre outras

<sup>2</sup> As conquistas que cito foram materializadas em algumas legislações vigentes, dentre as quais a Lei de Acessibilidade – nº10.098/00 –, o decreto que regulamenta a Lei da Libras – nº 5.626/05 –, a lei que reconhece a profissão do(a) tradutor(a) e intérprete de Libras – nº 12.319/10 –, entre outras.

possibilidades, o caso do curso de licenciatura em Letras-Libras, *corpus* analítico deste estudo, o qual subentende-se que Letras está relacionado à LP, e Libras, à LS.

Essa formação singular permite o encontro de duas línguas, sendo, portanto, um curso bilíngue. É imprescindível ressaltar que o contexto bilíngue dessa formação não deve ser confundido com o de outros cursos que oferecem dois idiomas, a exemplo das formações em Letras com Espanhol ou Letras com Inglês. Isso porque essa licenciatura, em particular, ocasiona um ambiente bilíngue bimodal, haja vista o fato de as línguas se apresentarem em modalidades distintas. É salutar, então, entender que esse processo evidencia a necessidade de que as pessoas envolvidas nessa formação sejam fluentes nas duas línguas.

A priori, faz-se necessário reconhecer a complexidade que essa coexistência, Libras e a LP, instaura em um cenário educacional, ao entendermos as imensas dificuldades, especialmente das pessoas surdas, quanto à aquisição de uma segunda língua – LP na modalidade escrita –, visto que, para elas, a condição de bilíngues bimodais é crucial nas relações com uma sociedade majoritariamente ouvinte e não fluente em LS.

O envolvimento ou a fluência em duas línguas pressupõe o bilinguismo, que, para além do “bi”, que identifica duas línguas, busca considerar as pessoas produtoras dessa língua, que envolve história de vida, cultura, identidades, condições sociais, condições de gênero; enfim, o ser e estar no mundo (Sá, 1998). A perspectiva de língua como símbolo de cultura rebate, inevitavelmente, sobre os processos educacionais desenvolvidos no ambiente escolar. Por isso, o bilinguismo toma a LS como língua de instrução em todo o currículo educacional, que deve ser pensado para e com os(as) surdos(as) envolvidos(as). Uma vez feitas essas considerações, “[...] certamente alterarão todo o quadro dos objetivos pedagógicos e todo o cotidiano escolar” (Sá, 1998, p. 185).

Nas palavras de Bidarra e Martins (2016, p. 153), são possíveis três categorizações de bilinguismo:

- (i) o Bilinguismo Composto, caso em que os dois conjuntos de códigos linguísticos estariam relacionados a uma mesma unidade de significado; (ii) o Bilinguismo Coordenado [...] em oposição ao primeiro tipo, os códigos linguísticos (palavras e conceitos) de uma e de outra línguas aprendidos em diferentes ambientes estariam armazenados em dois sistemas disjuntos; e

o (iii) Bilinguismo Subordinado, no qual os códigos linguísticos de L2 [segunda língua], para serem compreendidos pelo falante, dependeriam de L1 [primeira língua].

As pessoas surdas, em sua maioria, são bilíngues bimodais. Para tal afirmação, tomo as palavras de Quadros (2012, p. 189), que diz que o bilinguismo é “[...] o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais”. A autora acrescenta que, em um contexto bilíngue, as pessoas surdas utilizam as línguas em um cenário diferenciado, marcando uma interdependência em ambas. Assim, no ambiente educacional que adota o bilinguismo, duas opções tornam-se possíveis: a exposição simultânea e a consecutiva nas duas línguas. A primeira caracteriza-se pela exposição das duas línguas por interlocutores distintos: um(a) interlocutor(a) surdo(a) para o ensino de LS e um(a) interlocutor(a) ouvinte para o ensino de Segunda Língua (L2), na modalidade escrita (Guarinelo, 2007). Dessa forma, assegura-se que a LS tem primazia no contexto educacional de pessoas surdas.

Nesse sentido, a configuração do curso de Letras-Libras se caracteriza como uma exposição simultânea das duas línguas, com o curso ofertado pela UFCG pensado, especialmente, para as pessoas surdas. O vestibular próprio e as aulas predominantemente em LS anunciam essa postura, de tal modo que docentes ouvintes devem ter proficiência em Libras, baseando-se no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, quando diz ter por prioridade “[...] que o perfil dos discentes, bem como o dos docentes, se caracterize pelo domínio da Libras” (Universidade Federal de Campina Grande, 2015). Quanto a isso, refiro-me à fluência comunicativa na língua.

À vista disso, tem-se professores(as) ouvintes e ensinando, através da Libras, as produções em Primeira Língua (L1) e em L2. A partir desse cenário, lançando o meu olhar para o papel da Libras durante a mediação, é possível interpretar que essa língua, enquanto língua de mediação curricular, ocupa o espaço de língua natural das pessoas surdas, ou L1 para esse público. Em contrapartida, para o público ouvinte, durante esse mesmo momento de mediação, a Libras ocupa o lugar de L2, e a LP, por sua vez, apresenta-se como L2 em momentos de leitura e produção escrita, por parte de pessoas surdas, ao passo que se configura como L1 das pessoas ouvintes.

Essa coexistência das línguas no mesmo cenário nos faz refletir: quais as implicações que o curso acarreta para as pessoas que não

são fluentes nas línguas envolvidas no processo educacional – surdas e ouvintes? A fim de contemplar esse questionamento, analiso os excertos que seguem:

### Excerto 1:

*[...] se eu coloco tudo em LS, os ouvintes não compreendem, por não conhecerem bem a LS. É uma dificuldade extrema. Eu busco sempre alternar as línguas nas atividades. [...] E, assim, eu busco fazer esse equilíbrio entre as línguas (Rebeca).<sup>3</sup>*

3 Professora do curso de Letras-Libras (UFCG), entrevista concedida em novembro de 2021.

A partir da fala de Rebeca, é possível identificar que algumas pessoas ouvintes ingressam no curso sem apresentar fluência em LS. O imbricamento das línguas possibilita estratégias à professora de se valer das duas línguas para desenvolver as atividades; contudo, essa alternativa está centrada nas línguas naturais de um público misto. No momento que a atividade estiver em LS, as pessoas surdas não encontram dificuldades em compreender e produzir suas respostas naquela língua; igualmente, quando a resolução se encontra em LP, as pessoas ouvintes não encontram empecilhos em responder em sua língua natural. No último contexto, a aquisição da LP por pessoas surdas é um caminho bastante complexo.

O desafio de ensinar a LP para as pessoas surdas pode ser percebido nos diversos níveis de ensino, intensificado, talvez, pela escassez de formação nesse sentido, porque tanto docentes quanto discentes são afetados pela angústia do como fazer. O primeiro grupo mais voltado à excelência da docência, e o segundo, à aplicabilidade da L2 em sua vida prática. Repetidamente, as pessoas surdas são expostas a uma aprendizagem mecânica, “de fora para dentro sem uma reflexão do funcionamento [da língua portuguesa]” (Pereira, 2009, p. 15). Em consequência disso, a aquisição da língua tende ao comprometimento, ocasionando longos períodos de treinos repetitivos e produções artificializadoras, quase sempre. A escrita nesses parâmetros “limita-se ao conhecimento gramatical, processo que implica na decodificação/identificação vocabular” (Lodi; Harrison; Campos, 2012, p. 13), produções que se concluem em fins didáticos.

Sánchez (2001, p. 6) afirma que “os surdos não podem se estabelecer como alfabetizados”. Para o autor, isso acontece pelo fato de não ser possível as pessoas surdas distinguirem as diferenças

pertinentes e, em alguns casos, a impossibilidade destas de conceber os sons. A negligência da alfabetização das pessoas surdas ocorre justamente na exposição desse público a processos voltados às pessoas ouvintes, a concepção de alfabetização regida pelo “sistema grafofônico” (Soares, 2004, p. 8), com o uso da LS como ponte para a aquisição da LP.

A construção de sentidos na LS pode ser comprometida, tendo em vista o objetivo pedagógico final de alfabetizar a pessoa surda. Sánchez (2001, p. 7) salienta que os(as) surdos(as) podem fazer uso da língua escrita; porém, isso não tem relação com o processo de alfabetização, e o autor segue em afirmar a importância de um “entorno de leitura”, uma vez que o ambiente de leitura exerce forte influência na formação do(a) leitor(a). A latente ausência de leitores(as) competentes surdos(as) impacta na relação das crianças surdas como leitores(as) fluentes. Em um movimento comparativo, as crianças ouvintes são introduzidas em um ambiente de leitura ainda muito pequenas. Nesse entorno de leitura, recebem informações linguísticas que “[...] englobam aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos da língua escrita” (Sánchez, 2001, p. 8). Entretanto, às crianças surdas não são oportunizados momentos assim; como consequência, o processo de escrita e leitura na L2 é comprometido.

Por conseguinte, ao ingressarem na academia, as pessoas surdas são submetidas à produção de gêneros acadêmicos e leituras teóricas que demandam uma compreensão mais geral da língua como um todo. É nesse cenário que surge um confronto entre as línguas, LP e LS, elevando as tensões provenientes da aquisição de L2. É relevante, no entanto, situar que, na formação em questão, a LP é contemplada na perspectiva de L2 para as pessoas surdas, não havendo expectativas de que as produções sejam equivalentes às desenvolvidas pelas pessoas ouvintes. Contudo, em um sentido mais amplo, os alunos e as alunas angustiam-se pela ausência do como fazer, e os professores e as professoras esperam produções que, talvez, não atendam às suas expectativas.

Um ponto a ser considerado, no que tange o uso das duas línguas, proporcionalmente, é que o curso em questão foi pensado para as pessoas surdas, especialmente. Entretanto, tanto professores(as) surdos(as) quanto professores(as) ouvintes utilizam as línguas – LP e LS – como registro avaliativo. Quanto a isso, o Excerto 2 anuncia uma reflexão expressiva:

## Excerto 2:

*O uso das línguas depende muito de cada professor. Uma observação minha é que mesmo os professores surdos, dependendo dos prazos do semestre, todo mundo tem feito provas escritas [...], **mas seria mais fácil pensar que a escrita é melhor para os ouvintes [...]**, o uso do texto escrito ou o uso da avaliação escrita é muito mais frequente do que a gente poderia imaginar (Larissa).<sup>4</sup>*

4 Coordenadora do curso de Letras-Libras (UFCG), entrevista concedida em novembro de 2021.

A partir do Excerto 2, Larissa ressalta que a LP, inevitavelmente, favorece muito mais às pessoas ouvintes do que as pessoas surdas. Facilmente, essa informação dada por ela é justificada pelo fato de as pessoas ouvintes terem a LP como sua língua natural; assim, as dificuldades vivenciadas são mais graves quando se trata das pessoas surdas. Um fato bastante relevante é que há mais metodologias desenvolvidas para o ensino de LP do que para o ensino de LS. Nesse contexto, aos(as) docentes, apresenta-se a necessidade da criação de novas metodologias ou até mesmo uma busca mais acentuada do que outros(as) profissionais têm produzido nesse sentido, com o intuito de ter uma iluminação do como começar, ou de onde partir.

Depreende-se do Decreto nº 5.626/05 que a LP deve ser ensinada na modalidade escrita e que a LS deve ocupar o papel de língua de instrução. A partir de Lodi (201, p. 54), é possível pensar na “[...] presença da escrita do português nos processos educacionais decorrentes da organização pedagógica, na medida em que as atividades, os textos complementares à sala de aula [...] garantem também a língua o status de instrução”. Então, é importante refletir sobre qual nível de contexto bilíngue está sendo promovido para os(as) alunos(as) surdos(as).

Se a Libras deve ser a língua de instrução e, partindo da afirmação de Lodi, a presença de materiais de apoio didático-pedagógicos estão em LP, dando destaque, ainda, para os processos avaliativos nessa língua, seria mais adequado que esses materiais de apoio fossem traduzidos para a LS. Em se tratando de uma turma mista, as pessoas ouvintes poderiam fazer uso do material traduzido para Libras como uma ferramenta para aquisição de vocabulário, e as pessoas surdas teriam o material sinalizado como suporte para a compreensão da leitura em LP, dirimindo, assim, as possíveis

lacunas existentes pelo pouco conhecimento do português, conforme relatado.

Destarte, visando responder ao nosso questionamento inicial, “quais as implicações que o curso acarreta para as pessoas que não são fluentes nas línguas envolvidas no processo educacional – surdas e ouvintes?”, é possível identificar que as teorias do curso em questão, assim como grande parte do conhecimento adquirido socialmente, apresentam-se em LP. Tal fato provoca grande tensão entre a comunidade discente surda, dada a relação histórica do povo surdo com a exposição à L2, podendo ser considerada uma tentativa de normalização que os(as) condiciona, constantemente, a serem surdos(as) em português. No que se refere às pessoas ouvintes ingressantes não fluentes em Libras, a ausência da LS compromete a apropriação dos conteúdos e discussões no espaço acadêmico, visto que a LS, nesse contexto, é condição *sine qua non*, uma vez que ocupa o papel de língua de instrução.

Quanto à especificidade do curso investigado, que diz respeito ao ensino em LS, vejamos:

### Excerto 3:

*[...] a gente quer garantir que o curso não seja de ensino de língua, mas que seja de formação de professor. Não temos nenhuma turma com todos os alunos proficientes em LS. Isso faz com que a gente tenha que reduzir a velocidade das aulas, tem toda uma estratégia que tem que ser feita. [...] os ouvintes não entram com o nível de LS que deveriam entrar [...] e os surdos não entram com um nível de LP para serem mais autônomos nas suas leituras (Larissa).*

Lamentavelmente, a falta de proficiência por parte das pessoas ouvintes ingressantes demanda estratégias, descritas por Larissa, que podem interferir nas aulas em LS no curso. Uma delas centra-se na redução da velocidade, tendo em vista que são aulas sinalizadas; essa redução na velocidade de sinalização pode ser um fator preponderante para supressão de conteúdos e, assim, tem potencial de comprometer o bom andamento dos componentes curriculares. Esse argumento se sustenta, uma vez que os conteúdos programados para serem abordados, durante o andamento do componente, estão atrelados à durabilidade deste. A necessidade de uma abordagem de conteúdos mais lenta pressupõe abreviação



de algum fator; nesse caso, o tempo de abordagem dos conteúdos ou a quantidade destes.

Além da ausência da LS, Larissa salienta a falta, por parte das pessoas surdas, de um nível de conhecimento na LP suficiente para torná-las autônomas nas leituras e nas produções textuais, demanda do processo formativo, de modo geral. Contudo, não há relatos sobre quais estratégias têm sido empreendidas para minimizar essa falta de fluência.

É salutar compreender que o movimento de leitura para as pessoas surdas “[...] implica reconhecimento vocabular, significação monossêmica da palavra e em pareamento termo-a-termo entre outras palavras do português e da língua de sinais” (Lodi; Harrison; Campos, 2017, p. 42). Diferentemente de uma relação de bilinguismo com línguas de uma mesma modalidade, as pessoas surdas, bilíngues bimodais, não estabelecem uma relação de interação com o texto escrito, pois não é uma leitura com construção de sentidos. Pelo contrário, está mais associada a exercícios de correções das relações feitas com sua língua natural (Lodi; Harrison; Campos, 2017). Diante disso, é urgente a naturalização de letramento em Libras no contexto educacional das pessoas surdas.

O letramento em Libras considera a LS como uma língua de construção de sentidos do que, há muito, está registrado em língua oral. A instauração de tal letramento em muito possibilita produções fluidas e em grande demanda das pessoas surdas. Reafirmo que “[...] a naturalização de textos sinalizados compreende uma iniciativa importante, uma vez que tal modalidade de texto é bastante utilizada no convívio do Povo Surdo” (Lima; Salustiano; Lima, 2022, p. 86). No dizer de Quadros (2019, p. 152), uma vez que o assunto que as pessoas surdas desejam tratar lhes é importante, “[...] são postados vídeos em Libras, em vez de escrever em português. O trivial pode ser dito em português, mas o que é importante é filmado em Libras”.

Em Skliar (1998, p. 10), “a língua de sinais [...] é um meio eficaz para resolver a questão da oralidade dos[as] surdos[as], mas não, por exemplo, um caminho para a construção de uma política de identidades surdas”. Ainda que em um contexto educacional pensado para considerar as questões linguísticas das pessoas surdas, com o emprego da LS em todo esse contexto – não limitando-a, unicamente, à língua de instrução –, é possível identificar a presença da LP no registro de documentos.

Na esteira das análises, temos o imbricamento das línguas em todo o processo formativo, em que o “bilinguismo subordinado” perpassa todas as falas dos participantes da pesquisa. Com fins didáticos, selecionamos dois excertos que elucidam a temática.

#### Excerto 4:

*A gente não tem como se distanciar do uso dessas línguas. Apesar do curso licenciar para lecionar Libras, o nosso alunado tem que ter conhecimento, até porque a lei reza isso, a Libras é a L1 das pessoas surdas, mas ela tem que ter a L2, o português, para leitura e escrita [...], até na escola bilíngue eles têm caderneta, têm plano de curso, têm planejamento (Rebeca).*

A fala de Rebeca ratifica uma sociedade que se organiza em torno da língua escrita. Muito embora as pessoas surdas tenham conquistado o direito de se expressar em sua língua natural, ainda lhes é previsto a escrita em LP como L2. Contudo, não seria isso uma forma de as pessoas surdas serem aprisionadas ao hospedeiro ouvinte que, há muito, assume a representação do jeito “certo” de ser, de estar e pertencer ao mundo? Acredito que, após vários estudos sobre a SignWriting<sup>5</sup>, seriam apropriados a implementação e o reconhecimento dessa escrita como legítima das pessoas surdas. Argumento que, nos moldes de ensino de L2 para as pessoas surdas, muito tem se aproximado de uma interlíngua, no dizer de Bidarra e Martins (2016, p. 168), que afirmam haver “[...] um emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da LP (L2), caracterizada por vários elementos comumente presentes nestas produções”.

5 Escrita de sinais.

Mesmo em um contexto educacional, que deveria considerar as questões linguísticas das pessoas surdas, como uma escola bilíngue, a construção de uma política que contemple as identidades surdas, o emprego da LS em todos os processos educacionais – não limitando-a à língua de instrução unicamente –, é possível identificar a presença da LP no registro de documentos.

O ser surdo(a) em LS parece não ser o bastante, e é justamente nesse ponto que residem as ausências. Tem-se pessoas surdas num ambiente de educação para estas, mas o registro do ensino em LS deve ser em português, marcando, assim, a insistência pela norma-

lização das pessoas surdas que, constantemente, são condicionadas à surdez em português.

Já é hora – ou, talvez, haja um considerável atraso – de desbravar a fronteira do registro em LS através de documentos sinalizados. Para os casos em que a escrita tem um valor substancial, que os(as) tradutores(as) de Libras entrem em ação para tal fim, e com isso, romper com o que Skliar (1998) denomina de “representações ouvintistas” (p. 18), ainda tão presentes na educação das pessoas surdas e com pessoas surdas.

## Considerações em aberto

No percurso de feitura deste estudo, que se pautou na perspectiva dos Estudos Culturais e Estudos Surdos, que compreendem as pessoas surdas com identidade, língua e cultura próprias, as quais têm implicações teórico-práticas no universo do ensino superior, retorno às questões que nortearam este texto: “quais as implicações que o curso acarreta para as pessoas que não são fluentes nas línguas envoltas no processo educacional – surdas e ouvintes?” e “quais as exigências teóricas e metodológicas existentes na condição da LS enquanto língua de instrução?”.

Com relação à primeira questão investigativa, conclui que, para as pessoas surdas, a exposição em larga escala à LP, quer seja em processos avaliativos, textos norteadores, produções escritas ou quaisquer outros veículos didáticos, é mais desvantajosa do que a exposição das pessoas ouvintes à LS. Isso porque, para a falta de fluência em LS, foram evidenciadas as estratégias de redução da velocidade de sinalização. Há, ainda, a possibilidade de aquisição dessa língua através do convívio com ingressantes surdos(as); entretanto, o mesmo não pode ser dito quanto às pessoas surdas.

Considerando a relação linguística que constitui o curso de Letras-Libras na UFCG, a presença da LP na educação das pessoas surdas tem sido uma condição fundamental para configurar o ensino bilíngue; com efeito, o próprio Decreto-Lei nº 5.626/05 oferece inclinações a essa visão simplista. Identifiquei que, apesar do curso ser pensado para as pessoas surdas, no que tange a presença da LS, a existência tão acentuada da LP em todo o processo formativo, quer seja por docentes surdos(as) ou por docentes ouvintes, ocasiona um certo tipo de desvantagem para as pessoas surdas em questão. Visto que nisso reside um ponto de tensão, talvez o maior,

no ensino bilíngue para as pessoas surdas. Entender o lugar da LS e o lugar da LP em um processo formativo bilíngue não é uma tarefa fácil; contudo, é bastante necessária. O meu chamamento é, assim, para reflexão do como fazer.

Sobre o segundo ponto investigativo, o curso ainda não oferece um quantitativo expressivo de materiais didáticos em LS, o que reflete, diretamente, nas exigências teóricas metodológicas tomando a Libras enquanto língua de instrução. Isso porque as teorias estão registradas formalmente em português escrito, e discentes ouvintes, sem ou com baixa fluência em Libras, tendem a não sentir prejuízos para acessarem o conhecimento difundido no curso.

É necessária a quebra do ciclo vicioso que há tempos vem se mantendo no sistema educacional de pessoas surdas brasileiras, e um curso que se destina à formação de professores(as) de Libras, com base na nossa leitura, é um campo fértil para realização dessas mudanças, que tendem a marcar uma nova era na vida social, acadêmica/escolar e profissional de surdos(as) neste tempo.

## Referências

BIDARRA, Jorge; MARTINS, Tânia Aparecida. Português, a segunda língua dos surdos brasileiros: aspectos para reflexão. In: BIDARRA, Jorge; MARTINS, Tânia Aparecida; SEIDE, Márcia Sipavicius (org.). *Entre a Libras e o Português: desafios face ao bilinguismo*. Cascavel, PR: EdUNIOESTE; Londrina: EdUEL, 2016. p. 147-175.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 9 jan. 2020.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 27-40.

DORZIAT, Ana. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/ Diferença Currículo e Inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Baleiro; HARISSON, Kathrin Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE,

Ottmar (org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 53-58.

LIMA, Ritha Cordeiro de Sousa e. *Ensino superior e pessoas surdas: o bilinguismo em questão no curso de Letras Libras da UFCG*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021.

LIMA, Ritha Cordeiro de Sousa e; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; LIMA, Niédija Maria Ferreira. Letramento em língua de sinais: possibilidades para o ensino bilíngue de pessoas surdas em um curso de Letras Libras. In: RIBEIRO, Roziane Marinho; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; RAMOS, Fabiana (org.). *Práticas de linguagem, letramentos e diversidade*. Campina Grande: EdUFCG, 2022. v. 1, p. 7-244.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p.49-63, jan./mar. 2013.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina leite de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina leite de; TESKE, Ottmar (org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 35-44.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina leite de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 11-24.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e Educação de Surdos. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 19, p. 62-67, 2009.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição por estudantes surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE, Ottmar (org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 45-52.

QUADROS, Ronice Muller de. O “Bi” e bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 187-200.

QUADROS, Ronice Muller de. *Libras*. São Paulo: Parábola, 2019.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 169-192.

SÁNCHEZ, Carlos Manuel García. Los sordos, la alfabetización y la lectura: sugerencias para la desmitificación del tema. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACION BILÍNGUE-BICULTURAL PARA SORDOS, 6., 2001, Santiago de Chile. *Anais [...]*. Santiago de Chile: [s. n.], 2001.

SÁNCHEZ, Carlos. La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 35-45.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. *Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras Libras*. Campina Grande: UFCG, 2015.

---

Submetido em: 24/05/2023  
Aceito em: 01/04/2024

# Estética corporal: o olhar dos futuros bacharéis em Educação Física<sup>1</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa tem por objetivo investigar como a formação do bacharelado em Educação Física contribui para a compreensão das determinações sociais da estética corporal, procurando entender a referida temática dentro da universidade, em um processo de formação de professores de Educação Física, qual sua influência na incorporação das novas gerações de professores e como as questões ligadas a valores estéticos têm sido discutidas nesse processo. A metodologia utilizada foi a quanti-qualitativa descritiva transversal, com aplicação de questionário para graduandos do bacharelado em Educação Física de duas universidades de Goiânia (GO) que ofertam o curso, sendo uma privada e a outra pública. A amostra é composta por 150 participantes voluntários. Os resultados demonstraram não haver diferenças de pensamento entre os participantes em relação às determinações sociais da estética corporal, mas apenas um amadurecimento teórico dos alunos formandos, em relação aos calouros no campo das Ciências Biológicas, corroborando com um pensamento acrítico e mantenedor do *status quo*, e prefigurando uma ausência de discussões a respeito do movimento do ser social como construção sócio-histórica.

**Palavras-chave:** bacharelado; educação física; determinações sociais; estética corporal.

**Augusto César Vilela Gama**  
Universidade de Brasília (UnB).  
efpesquisador@outlook.com  
**Tadeu João Ribeiro Baptista**  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).  
tadeujrbaptista@yahoo.com.br

## Body aesthetics: the look of future bachelors in Physical Education

**Abstract:** This research aims to investigate how the formation of a bachelor's degree in Physical Education contributes to the understanding of the social determinations of body aesthetics; that is, trying to understand the theme of body aesthetics within the university in a process of training Physical Education teachers, which is its influence on the incorporation of new generations of teachers and how issues related to aesthetic values have been discussed in the training of Physical Education teachers. The methodology used was quantitative-qualitative descriptive transversal, with the application of a questionnaire to undergraduates of the bachelor's degree in Physical Education from two universities in Goiânia (GO) that offer the course, one being private and the other public. The sample consists of 150 volunteer participants. The results showed that there were no differences of thought among the participants in relation to the social determinations of body aesthetics, but only a theoretical maturation of the graduating students in relation to the freshmen in the field of Biological Sciences, corroborating with an uncritical thinking, maintaining the *status quo*, and prefiguring an absence of discussions about the movement of the social being as a sociohistorical construction.

**Keywords:** bachelor's degree; physical education; social determinations; body aesthetics.

<sup>1</sup> O presente trabalho contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para sua realização.

## Estética corporal: la mirada de los futuros licenciados en Educación Física

**Resumen:** Esta investigación tiene como objetivo investigar cómo la formación de una licenciatura en Educación Física contribuye a la comprensión de las determinaciones sociales de la estética corporal, es decir, tratando de comprender el tema de la estética corporal dentro de la universidad en un proceso de formación de profesores de Educación Física, cuál es su influencia en la incorporación de nuevas generaciones de docentes y cómo se han discutido cuestiones relacionadas con los valores estéticos en la formación de profesores de Educación Física. La metodología utilizada fue transversal descriptiva cuantitativa-cualitativa, con aplicación de un cuestionario a estudiantes de la Licenciatura en Educación Física de dos universidades de Goiânia (GO) que ofrecen el curso, una privada y otra pública. La muestra está compuesta por 150 participantes voluntarios. Los resultados mostraron que no hubo diferencias de pensamiento entre los participantes en relación a las determinaciones sociales de la estética corporal, sino sólo una maduración teórica de los estudiantes de posgrado en relación a los de primer ingreso en el campo de las Ciencias Biológicas, corroborando con un pensamiento acritico y manteniendo el *status quo* y prefigurando una ausencia de discusiones sobre el movimiento del ser social como construcción socio-histórica.

**Palabras clave:** licenciatura; educación física; determinaciones sociales; estética corporal.

## Introdução

Dentre as ideias indispensáveis pelos moldes capitalistas de dominação está a padronização do corpo, na qual são definidos modelos estéticos adequados para a sociedade, fazendo com que os sujeitos se identifiquem em suas ações, pensamentos, valores e formas de viver (Baptista, 2013). Esse corpo modelo, classificado socialmente como “belo”, assoma para atender aos padrões estéticos estabelecidos pela indústria, caracterizado por Adorno e Horkheimer (1985) como um corpo vivo, mas que permanece cadáver, escravizado pelo sistema de alienação e reificação.

Essa estética imposta ao corpo vende a ideia de que sua constituição física tenha um padrão de beleza definido pela relação de idêntico; de igualdade entre humanos; todos padronizados por uma estética totalitária e sob controle permanente da indústria cultural (Baptista; Zanolla, 2016). Esse totalitarismo massificado entra em contradição com a própria ciência positivista, pois um dos princípios básicos da fisiologia, conhecido como “individualidade biológica”, é de que cada organismo comporta-se de formas diferentes a um mesmo estímulo aplicado; assim, cada indivíduo é único e se adapta fisiologicamente de acordo com seu biológico (Maior, 2013).



Diante disso, a ação provocada essencialmente pela indústria cultural seria a de alavancar uma educação (in)formal de desumanização, em que, para alcançar algum dos padrões de estética corporal que atenda às demandas de produção, é veiculada, por intermédio das mídias, a relação direta das formas do corpo com a saúde e a beleza, ambas capazes de serem alcançadas através dos meios de consumo, dentre eles, destacam-se o treinamento físico, a alimentação balanceada, o uso de medicamentos e as cirurgias plásticas. Estes são alguns dos instrumentos oferecidos para ascensão ao modelo de “corpo ideal” (Baptista, 2013).

Porém, contra toda essa perspectiva opressora, espera-se da Educação Física a divergência, ou seja, a tarefa de contestar o corpo para além do sentido estético corporal imposto pelo capital, mas em um sentido amplo de formação humana. Em função da ascensão do culto ao corpo, é fundamental que o professor de Educação Física esteja preparado para lidar criticamente com as novas demandas corporais, ou antes, que reflita sobre o impacto destas durante seu processo de formação, de modo que, quando formado, possa exercer com plenitude sua profissão de professor, independente do espaço que atue.

Contudo, o bacharelado em Educação Física vem apresentando um discurso voltado para as Ciências Biológicas; discurso esse que, desde a sistematização da área, vem dominando o ser social a favor da ordem hegemônica, no qual qualquer pensamento crítico que desponte e se oponha ao capital tenda a ser silenciado pelo poder desse sistema, o que nos é muito bem exemplificado a partir da imposta fragmentação do curso de Educação Física em licenciatura e bacharelado (Ventura, 2010).

Os processos de dominação são constantemente impulsionados ao corpo, inclusive mediante as práticas corporais, revelando-nos quão importante é o pensamento crítico para o professor de Educação Física. Sua atuação depende diretamente de criticidade, e esta deve ser desenvolvida durante a sua formação acadêmica. Compreender ontologicamente o ser social, assim como a estética pela filosofia, é vital nessa profissão, porque é a partir desses conhecimentos histórico-filosóficos que seus alunos, independentemente de faixa-etária, tipo de prática e objetivos pessoais, serão educados a desenvolverem movimentos conscientes, oferecendo-os possibilidades reais de emancipação.

Destarte, esta pesquisa tem por objetivo investigar como a formação do bacharelado em Educação Física contribui para a compreensão das determinações sociais da estética corporal, procurando entender a temática desta dentro da universidade, em um processo de formação de professores de Educação Física, qual sua influência na incorporação das novas gerações de professores e como as questões ligadas a valores estéticos têm sido discutidas na formação de professores de Educação Física.

## Metodologia

A metodologia utilizada neste artigo é a quanti-qualitativa descritiva transversal, com aplicação de questionário elaborado especificamente para esta pesquisa e formulado para graduandos do bacharelado em Educação Física de duas universidades que ofertam o curso, sendo uma privada e a outra pública.

Os critérios de inclusão foram ordenados por bacharelados de Educação Física maiores de 18 anos matriculados no primeiro ano – calouros, compreendendo o 1º e o 2º períodos – e graduandos do curso de bacharelado em Educação Física matriculados no último ano – formandos, compreendendo o 7º e o 8º períodos – de duas universidades, sendo uma privada e uma pública. A justificativa para a inclusão de calouros e formandos decorre do interesse de se verificar como é o entendimento dos graduandos sobre corpo, estética e educação ao iniciarem sua carreira acadêmica e como tais percepções se desenvolvem ao longo de toda a formação. Já os critérios de exclusão foram pautados em graduandos do bacharelado em Educação Física matriculados nos períodos compreendidos entre o 3º e o 6º, das universidades participantes da pesquisa, e menores de 18 anos.

Os voluntários consentiram em participar do estudo por meio de leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As coletas ocorreram após aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição proponente, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (Caae), como também pela aprovação desta pelo CEP da instituição coparticipante.

A amostra é composta em sua totalidade por 150 participantes voluntários, matriculados no curso de bacharelado em Educação Física, na cidade de Goiânia (GO), sendo dividida em quatro gru-

pos: o Grupo 1 de calouros – 1º e 2º períodos – da universidade privada e composto por 35 participantes voluntários; o Grupo 2 de calouros – 1º e 2º períodos – da universidade pública e composto por 28 participantes voluntários; o Grupo 3 de formandos – 7º e 8º períodos – da universidade privada e composto por 63 participantes voluntários; e o Grupo 4 de formandos – 7º e 8º períodos – da universidade pública e composto por 24 participantes voluntários.

A identificação dos graduandos participantes desta pesquisa se dará da seguinte forma: todos foram ordenados, cronologicamente, do número 1 ao 150, a começar pelo Grupo 1 até o Grupo 4, seguidos das abreviações para os Calouros (CA) ou para os Formandos (FO), e finalizando a identificação com as abreviações para Universidade Privada (PR) ou para Universidade Pública (PU).

Os dados foram analisados com o auxílio do pacote estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 23, no qual foi adotado um nível de significância de 5% –  $p < 0,05$ . A caracterização dos graduandos do bacharelado em Educação Física – CA e FO – foi realizada por meio de frequência absoluta (n) e relativa (%), e a normalidade dos dados foi verificada a partir do teste de Kolmogorov-Smirnov. A comparação do entendimento sobre corpo, estética e educação, entre os CA e os FO, foi realizada aplicando-se o teste do qui-quadrado, seguido pela análise *post hoc*, quando verificadas diferenças significativas (Beasley; Schumacker, 1995). A comparação entre os graduandos do padrão de estética corporal que pensam ser o ideal para ambos os sexos biológicos e a própria percepção da imagem corporal, mediante o teste de silhueta, foi realizada por meio do teste de Mann-Whitney. Já a avaliação da própria percepção da imagem corporal com o padrão de estética corporal que pensam ser o ideal para o seu sexo biológico foi realizada utilizando a correlação de Spearman.

Durante a construção do questionário a ser utilizado por esta pesquisa com os graduandos do bacharelado em Educação Física, houve uma adaptação do teste de silhueta em referência ao estudo proposto por Damasceno e demais autores (2011). Os autores enumeram de menos sete a sete, iniciando com menos sete, para a silhueta cuja composição corporal seja de predominância de massa gorda – obesa –, até chegar a sete, que apresenta a silhueta cuja composição corporal seja de predominância de massa magra – musculosa. Desse modo, evitando categorizar as silhuetas de maior predominância de massa gorda com o sinal de menos (-), pois

simboliza uma forma corporal “negativa” e que pode interferir nas respostas dos avaliados nesta pesquisa, optou-se pela enumeração de 1 a 15, iniciando com 1, para a silhueta cuja composição corporal seja de predominância de massa gorda – obesa –, até chegar a 15, que apresenta a silhueta cuja composição corporal seja de predominância de massa magra – musculosa.

## Resultados e discussão

Os resultados da Tabela 1 são acerca do perfil demográfico dos participantes voluntários desta pesquisa, em que foi perguntado aos participantes sobre suas idades; seus sexos biológicos; a esfera – particular ou pública – na qual concluíram o ensino médio; a esfera – privada ou pública – de suas atuais universidades; e os períodos em que estavam matriculados no curso de bacharelado em Educação Física.

**Tabela 1 – Descrição do perfil demográfico dos graduandos calouros e formandos**

	Período n° (%)		Total	p*
	Calouro	Formando		
<b>Faixa etária</b>				
< 25	54 (85,7)	53 (60,9)	107 (71,3)	0,001
25 a 51	9 (14,3)	34 (39,1)	43 (28,7)	
<b>Sexo biológico</b>				
Feminino	21 (33,3)	29 (33,3)	50 (33,3)	1,00
Masculino	42 (66,7)	58 (66,7)	100 (66,7)	
<b>Ensino médio</b>				
Particular	36 (57,1)	36 (41,4)	72 (48,0)	0,14
Pública	26 (41,3)	50 (57,5)	76 (50,7)	
Não informado	1 (1,6)	1 (1,1)	2 (1,3)	
<b>Universidade</b>				
Privada	35 (55,6)	63 (72,4)	98 (65,3)	0,03
Pública	28 (44,4)	24 (27,6)	52 (34,7)	

\*Qui-quadrado.

Fonte: elaborada pelos autores.

Os dados do perfil demográfico dos participantes voluntários desta pesquisa demonstram que os FO apresentam uma faixa etária maior que 25 anos em comparação aos CA e, inversamente, os CA apresentam uma faixa etária menor que 25 anos em comparação

com os FO. As frequências do sexo biológico de CA e FO em ambos são idênticas, apresentando uma proporção em que de cada três, dois são do sexo masculino e um do sexo feminino. Comparando a esfera na qual os participantes da pesquisa concluíram o ensino médio, temos a maioria dos CA, principalmente da PR, concluindo o ensino médio em escolas particulares, ao passo que a maioria dos FO concluíram o ensino médio em escolas públicas. Em relação à frequência relativa de cada grupo, a pesquisa tem um maior número de participantes da PR em comparação à PU, com uma proporção em que de cada três, dois são da PR e um da PU.

Seguimos para os resultados da Tabela 2 acerca de como decorre a compreensão dos participantes da pesquisa sobre seu entendimento de corpo; seu entendimento de estética; seu entendimento do termo “estética corporal”; acreditarem ou não que existe um padrão de estética corporal; como pretendem lidar com a estética corporal atuando na área da Educação Física após formados; e onde buscam referências para considerar seus padrões de estética corporal.

**Tabela 2 – Descrição de como decorre a compreensão dos graduandos calouros e formandos**

	Período		Total	p*
	Calouro	Formando		
<b>Corpo</b>				
Biológico	31 (49,2)	41 (47,1)	72 (48,0)	0,10
Fragmento	4 (6,3)	4 (4,6)	8 (5,3)	
Máquina	2 (3,2)	9 (10,3)	11 (7,3)	
Modificável	1 (1,6)	3 (3,4)	4 (2,7)	
Religioso	7 (11,1)	12 (13,8)	19 (12,7)	
Social	1 (1,6)	1 (1,1)	2 (1,3)	
Biológico e social	11 (17,5)	17 (19,5)	28 (18,7)	
Não informado	6 (9,5)	0 (0,0)	6 (4,0)	
<b>Estética</b>				
Belo	8 (12,7)	11 (12,6)	19 (12,7)	0,29
Corpo belo	1 (1,6)	2 (2,3)	3 (2,0)	
Cuidado com o corpo	17 (27,0)	20 (23,0)	37 (24,7)	
Filosofia	1 (1,6)	1 (1,1)	2 (1,3)	
Padrão de corpo	29 (46,0)	51 (58,6)	80 (53,3)	
Não informado	7 (11,1)	2 (2,3)	9 (6,0)	

<b>Estética corporal</b>					
Corpo belo	11 (17,5)	14 (16,1)	25 (16,7)		
Cuidado com o corpo	15 (23,8)	17 (19,5)	32 (21,3)	0,16	
Padrão de corpo	34 (54,0)	56 (64,4)	90 (60,0)		
Não informado	3 (4,8)	0 (0,0)	3 (2,0)		
<b>Padrão de estética corporal</b>					
Existe padrão	42 (66,7)	54 (62,1)	96 (64,0)	0,84	
Não existe padrão	19 (30,2)	30 (34,5)	49 (32,7)		
Não informado	2 (3,2)	3 (3,4)	5 (3,3)		
<b>Lidar com a estética corporal após formado</b>					
Dando exemplo com o próprio corpo	3 (4,8)	6 (6,9)	9 (6,0)	0,22	
De acordo com a exigência do aluno	23 (36,5)	29 (33,3)	52 (34,7)		
Desenvolvendo a aptidão física do aluno	21 (33,3)	32 (36,8)	53 (35,3)		
Não vai lidar	5 (7,9)	4 (4,6)	9 (6,0)		
Se impondo contra padrões de corpo	6 (9,5)	15 (17,2)	21 (14,0)		
Não informado	5 (7,9)	1 (1,1)	6 (4,0)		
<b>Busca referências</b>					
Conhecimento teórico	1 (1,6)a	8 (9,2)b	9 (6,0)		0,03
Conhecimento teórico e convívio social	0 (0,0)	4 (4,6)	4 (2,7)		
Convívio social	11 (17,5)a	8 (9,2)b	19 (12,7)		
Mídias	14 (22,2)	24 (27,6)	38 (25,3)		
Mídias e conhecimento teórico	0 (0,0)	1 (1,1)	1 (0,7)		
Mídias e convívio social	6 (9,5)	10 (11,5)	16 (10,7)		
Não busca referências	4 (6,3)a	12 (13,8)b	16 (10,7)		
Autoconsciência	20 (31,7)a	18 (20,7)b	38 (25,3)		
Autoconsciência e convívio social	1 (1,6)	0 (0,0)	1 (0,7)		
Não informado	6 (9,5)	2 (2,3)	8 (5,3)		

\*Qui-quadrado de Pearson; letras diferentes indicam diferenças significativas.

Fonte: elaborada pelos autores.

A partir da Tabela 2, verifica-se que o corpo é percebido, em quase 80% do total de participantes, pela sua relação direta com o modo de produção capitalista e a massificação do pensamento acrítico, impessoal, positivista e biologizado, encarado por eles como um corpo de “ordem natural” e despercebido como elemento de manutenção do sociometabolismo do capital, tendo apenas quase 20% dos participantes percebendo para além desse olhar

biologicista, e destes, pouquíssimos graduandos considerando, também, os processos sócio-históricos do corpo, convalidando as críticas contrárias às ideias dominantes sobre o corpo, realizadas por Baptista (2013) e Soares (2004).

Com relação ao entendimento da estética, apenas dois (1,3%) dos 150 participantes a relacionaram à sua real essência, como sendo filosofia do belo, e 19 (12,6%) a denominaram sendo somente beleza; assim, temos todo o restante dos 129 graduandos (86%) associando a estética ao corpo, em sua maioria como um padrão de corpo a ser alcançado, manifestando-se como particularidade polissêmica de “estética corporal”, e, por isso, as respostas e os resultados foram semelhantes quando perguntado sobre seus entendimentos de estética e quando perguntado sobre seus entendimentos de estética corporal, o que se justifica a partir das críticas de Baptista (2013) contra a indústria cultural e sua disseminação a favor do capital de padrões estéticos de corpo a serem consumidos, em que a estética ganha *status* de mercadoria. A respeito de uma resposta em específico que chama a atenção – “*Estética corporal é um corpo bonito de se ver, sem deformidades ou deficiências*” – do(a) participante 114FOPR. De acordo com Piccolo (2015), trata-se de uma visão biologicista da deficiência, em que esta se mostra como uma questão de saúde-doença e como um problema que se encontra no próprio indivíduo deficiente e não no pensamento hegemônico que vem criando estereótipos e padrões de corpo, a ponto de impor ao sujeito com deficiência a necessidade de tentar se reparar fisicamente, a fim de ser aceito na sociedade.

Ainda que dois terços do total de participantes acreditem que exista “sim” um padrão de estética corporal nas relações sociais, o outro um terço, apesar de afirmar “não” existir um padrão de estética corporal, o faz no sentido de pessoalmente não concordar com tal imposição, mas, no momento da justificava, assim como os que acreditam na existência de um padrão de estética corporal, esse um terço aponta para a existência de determinações sociais externas, por meio, principalmente, das mídias, corroborando com o que já afirmou-se anteriormente neste estudo acerca da enorme influência da indústria cultural sobre o corpo.

Questionados em relação às suas futuras atuações após formados com o trato da estética corporal, duas categorias se destacam: a primeira, quando assumem exercer a profissão de acordo com as exigências de seus futuros alunos, nos permitindo atentar para

as relações sociais que estão perante o domínio do capital, como nos demonstra a pesquisa de Baptista (2001) com alunos de academias de ginástica, os quais, em sua maioria, buscam a estética corporal sob influência da indústria cultural, ou seja, a depender da exigência do aluno, esses futuros bacharéis participantes da pesquisa irão atuar a favor da ordem burguesa, contribuindo na busca pelos padrões de estética corporal; e a segunda, referente àqueles que irão desempenhar a profissão auxiliando seus alunos a tentarem alcançar o padrão de estética corporal desejado, mediante o desenvolvimento da aptidão física, isto é, de um corpo que esteja apto a atender às demandas de produção capitalista. Uma minoria dos participantes desta pesquisa tem como intenção não lidar com essas imposições sociais sobre a estética corporal ou de se impor contra tais padrões corporais, indicando que poucos têm um pensamento crítico em relação à estética corporal, fortalecendo o discurso do filósofo Mészáros (2008) acerca da necessidade de uma educação crítica, libertadora e para além do capital.

A questão sobre onde os participantes buscam referências para considerar seus padrões de estética corporal foi a única a apresentar diferença significativa entre CA e FO em algumas categorias, mas, de modo geral, constata-se que as buscas por referências do padrão de estética corporal dos participantes se concentram nas categorias “autoconsciência” e “mídias”. Considerando que o ser social tem sido constantemente coagido por instrumentos ideológicos de dominação, tais como a indústria cultural, que excessivamente vem despertando nos sujeitos uma falsa consciência. Quanto a isso, Marx (2004) reitera que a autoconsciência humana, inevitavelmente, vem sendo construída pelas determinações materiais e relações sociais do capital, e que essa construção tem formado uma consciência alienada nos processos de produção, levando-nos a constatar que, seja de si ou das mídias, a busca por referências do padrão de estética corporal dos participantes desta pesquisa se demonstra reificada pelo modo de produção e reprodução capitalista, em que até mesmo os que buscam por conhecimentos teóricos têm optado pelas teorias biologicistas, o que, exclusivamente, favorece a ordem hegemônica.

Seguindo com a pesquisa, na Tabela 3 são apresentados os resultados dos participantes que marcaram silhuetas diferentes no teste de silhueta. Quando perguntados sobre qual silhueta representava o seu padrão de estética corporal, para ambos os sexos, e qual si-



lhuetas – devendo marcar unicamente a do seu sexo biológico – que representava a sua imagem corporal, as silhuetas marcadas não foram as mesmas ou de mesmo número. Nesse sentido, somente para os que marcaram silhuetas diferentes foi questionado o que fariam para alcançar o modelo de corpo que pensam ser o ideal; o que os levariam a alcançar o modelo de corpo que pensam ser o ideal; e que procedimento(s) usariam para alcançar o modelo de corpo que pensam ser o ideal.

**Tabela 3 – Descrição dos graduandos calouros e formandos que marcaram silhueta diferente**

	Período		Total	p*
	Calouro	Formando		
<b>Silhueta diferente</b>				
Não	12 (19,0)	14 (16,1)	26 (17,3)	0,63
Sim	51 (81,0)	73 (83,9)	124 (82,7)	
<b>O que faria para alcançar o modelo de corpo ideal?</b>				
Alimentação	0 (0,0)	2 (2,7)	2 (1,6)	0,001
Alimentação e exercícios físicos	8 (15,7)a	24 (32,9)b	32 (25,8)	
Alimentação, exercícios físicos e bem-estar	0 (0,0)	2 (2,7)	2 (1,6)	
Conhecimento teórico	1 (2,0)	0 (0,0)	1 (0,8)	
Consultar profissionais da saúde	1 (2,0)	0 (0,0)	1 (0,8)	
Exercícios físicos	14 (27,5)a	10 (13,7)b	24 (19,4)	
Não informado	12 (23,5)a	4 (5,5)b	16 (12,9)	
Satisfação pessoal	4 (7,8)a	21 (28,8)b	25 (20,2)	
Saúde	11 (21,6)	10 (13,7)	21 (16,9)	
<b>O que te levaria a alcançar o modelo de corpo ideal?</b>				
Alimentação e exercícios físicos	1 (2,0)	1 (1,4)	2 (1,6)	0,01
Exercícios físicos	9 (17,6)a	3 (4,1)b	12 (9,7)	
Satisfação pessoal	18 (35,3)a	46 (63,0)b	64 (51,6)	
Saúde	13 (25,5)	17 (23,3)	30 (24,2)	
Não informado	10 (19,6)	6 (8,2)	16 (12,9)	

<b>Que procedimento(s) usaria para alcançar o modelo de corpo ideal?</b>			
Alimentação	1 (2,0)	4 (5,5)	5 (4,0)
Alimentação e exercícios físicos	18 (35,3)	29 (39,7)	47 (37,9)
Alimentação, cirurgia plástica e exercícios físicos	0 (0,0)	1 (1,4)	1 (0,8)
Alimentação, exercícios físicos e bem-estar	3 (5,9)	3 (4,1)	6 (4,8)
Alimentação, exercícios físicos e conhecimento teórico	1 (2,0)	0 (0,0)	1 (0,8)
Cirurgia plástica	4 (7,8)	4 (5,5)	8 (6,5)
Cirurgia plástica e exercícios físicos	1 (2,0)	1 (1,4)	2 (1,6)
Conhecimento teórico	1 (2,0)	0 (0,0)	1 (0,8)
Consultar profissionais da saúde	1 (2,0)	2 (2,7)	3 (2,4)
Consultar profissionais da saúde e exercícios físicos	0 (0,0)	1 (1,4)	1 (0,8)
Esforço pessoal	2 (3,9)	1 (2,4)	3 (2,4)
Exercícios físicos	15 (29,4)	24 (32,9)	39 (31,5)
Não informado	4 (7,8)	3 (4,1)	7 (5,6)

0,81

\*Qui-quadrado de Pearson; letras diferentes indicam diferenças significativas.

Fonte: elaborada pelos autores.

Do total de 150 participantes, 124 participantes (82,7%) marcaram silhuetas diferentes, entre o que pensavam ser o padrão de estética corporal e a percepção de suas imagens corporais, enunciando uma provável insatisfação com as próprias imagens de corpo, por entenderem que seus corpos não se encontram dentro do padrão que pensam ser o ideal. Como apontam Gama e Baptista (2020), a imagem corporal dos sujeitos vem sofrendo com as determinações sociais, sobretudo pela indústria cultural, gerando uma insatisfação com as características do próprio corpo.

Ao questionarmos esses participantes da pesquisa que marcaram silhuetas diferentes sobre o que fariam para alcançar o modelo de corpo que pensam ser o ideal, para a maioria dos CA seria pelos exercícios físicos, mas essa mesma proporção de CA deixou de responder à pergunta, o que demonstra, até então, não terem um pensamento formado quanto às possíveis práticas capazes de contribuir para se alcançar o modelo que pensam ser o ideal de corpo. Em relação aos CA entenderem ser os exercícios físicos a forma de se alcançar o que pensam ser o corpo ideal, isso se justifica na escolha do próprio curso, pois, como indicam Laus, Moreira e Costa (2009) entre eles Educação Física e Nutrição.

Supõe-se que pessoas preocupadas com seu peso e imagem corporal optem por essas áreas por terem um interesse pessoal pelo tema. O objetivo deste estudo foi avaliar a percepção da imagem corporal, o comportamento alimentar e o estado nutricional de estudantes de cursos das áreas da saúde e humanas para comparação entre estas. MÉTODO: Aplicou-se o Eating Attitudes Test (EAT-26, pressupomos que muitos graduandos de Educação Física enxergam nos exercícios físicos a mudança do próprio corpo, assim como, por exemplo, muitos graduandos de Nutrição veem nas dietas a possibilidade de mudança do próprio corpo.

Em contrapartida, a maioria dos FO expressa que para se alcançar o modelo de corpo que pensam ser o ideal, primeiro, decorrerá dos exercícios físicos somados à alimentação – o que deve ser atribuído ao aumento do conhecimento na área com o decorrer da graduação e, segundo, da satisfação pessoal de alcançar o modelo de corpo que pensam ser o ideal, ou seja, a busca pela satisfação com sua imagem corporal. Da mesma forma, quando questionados sobre o que os levariam a alcançar o modelo de corpo ideal, a maioria dos CA e FO respondeu ser, em primeiro, pela satisfação pessoal e, em segundo, pela saúde, relacionando-se com o pensamento de Baptista (2013) ao dizer que a indústria cultural falaciosamente propaga a imagem de corpo belo vinculada à imagem de corpo saudável.

No tocante ao questionamento sobre que procedimento(s) usariam para alcançar o modelo de corpo que pensam ser o ideal, a maioria dos CA e FO respondeu ser, primeiro, por meio da alimentação e exercícios físicos e, segundo, somente por exercícios físicos, ambos em acordo com o pensamento positivista das Ciências Biológicas; contudo, a minoria – 11 (7,3%) dos 150 participantes, para sermos mais exatos – ainda recorrerá às cirurgias plásticas, o que confirma, segundo Gracindo (2015), o poder influenciador desse mercado bilionário de cirurgias plásticas sobre os sujeitos, com apoio da indústria cultural e das ciências burguesas.

Dando continuidade, na Tabela 4 são apresentados os resultados dos participantes que marcaram as mesmas silhuetas no teste de silhueta. Quando perguntado sobre qual silhueta representava o seu padrão de estética corporal, para ambos os sexos, e qual silhueta – devendo marcar unicamente a do seu sexo biológico – que representava a sua imagem corporal, as silhuetas marcadas foram as mesmas ou de mesmo número. Nesse ínterim, somente

para esses que marcaram as mesmas silhuetas foi questionado por que marcaram as mesmas silhuetas; o que os faziam se sentirem daquela forma; e que procedimento(s) adotariam para manter aquele corpo.

**Tabela 4 – Descrição dos graduandos calouros e formandos que marcaram a mesma silhueta**

	Período		Total	p*
	Calouro	Formando		
<b>Silhueta diferente</b>				
Não	12 (19,0)	14 (16,1)	26 (17,3)	0,63
Sim	51 (81,0)	73 (83,9)	124 (82,7)	
<b>Explique por que marcou o mesmo nº</b>				
Por estar no modelo ideal de corpo	6 (50,0)	7 (50,0)	13 (50,0)	0,85
Por não existir modelo ideal de corpo	2 (16,7)	4 (28,6)	6 (23,1)	
Satisfação pessoal	1 (8,3)	1 (7,1)	2 (7,7)	
Não informado	3 (25,0)	2 (14,3)	5 (19,2)	
<b>O que te faz estar se sentindo assim?</b>				
Boa aptidão física	5 (41,7)	2 (14,3)	7 (26,9)	0,12
Não dar importância para modelo ideal de corpo	2 (16,7)	1 (7,1)	3 (11,5)	
Não informado	1 (8,3)	0 (0,0)	1 (3,8)	
Satisfação pessoal	4 (33,3)	11 (78,6)	15 (57,7)	
<b>Que procedimento(s) adotaria para manter esse corpo?</b>				
Alimentação	2 (16,7)	0 (0,0)	2 (7,7)	0,49
Alimentação e bem-estar	1 (8,3)	1 (7,1)	2 (7,7)	
Alimentação e exercícios físicos	4 (33,3)	6 (42,9)	10 (38,5)	
Alimentação, exercícios físicos e bem-estar	0 (0,0)	1 (7,1)	1 (3,8)	
Cirurgia plástica	1 (8,3)	0 (0,0)	1 (3,8)	
Exercícios físicos	4 (33,3)	5 (35,7)	9 (34,6)	
Não informado	0 (0,0)	1 (7,1)	1 (3,8)	

\*Qui-quadrado.

Fonte: elaborada pelos autores.

Do total de 150 participantes, 26 (17,3%) marcaram as mesmas silhuetas entre o que pensavam ser o padrão de estética corporal e a percepção de suas imagens corporais, permitindo identificar que são poucos os bacharéis em Educação Física que estão satisfeitos com sua imagem corporal, conforme demonstrou o teste de

silhueta. Tal subjetividade, para a maioria dos participantes que marcaram as mesmas silhuetas, está relacionada com a percepção de que se encontram no modelo que pensam ser o ideal de corpo, isto é, que conseguiram alcançar o padrão de corpo desejado, somado a um percentual menor que não acredita existir um modelo ideal de corpo; portanto, também marcando as mesmas silhuetas.

Ao responderem por que estavam se sentindo daquela forma – por marcarem as mesmas silhuetas –, a maioria dos CA justificaram no fato de se encontrarem com uma boa aptidão física, enquanto a maioria absoluta dos FO por estar satisfeita com seu próprio corpo, o que não descarta a possibilidade dessa satisfação também estar associada a uma boa aptidão física. Essa relação entre boa aptidão física, saúde e estética corporal é bastante difundida pelas Ciências Biológicas e, como dizem Baptista (2013) e Soares (2004), o desenvolvimento da aptidão física dos indivíduos foi planejado para justificar as diferenças de classes dentro da ordem burguesa, através de um discurso de que, pelo esforço pessoal, é possível uma ascensão social, cabendo ao corpo do trabalhador a tarefa de se fortalecer para melhor servir à classe dominante, tendo os melhores uma ascensão social dentro de sua própria classe, mas, claro, sem jamais superá-la.

Ainda que esses participantes estejam se sentindo no padrão ideal de corpo, precisam se manter nesse padrão, caso contrário, da mesma maneira que podem ascender socialmente, se não mantiverem o contínuo esforço, o declínio é inevitável e nos assevera que, tanto para alcançar quanto para manter, o caminho é idêntico. Desse modo, os procedimentos adotados para se manter o corpo no padrão ideal, dentre os que marcaram as mesmas silhuetas (Tabela 4), e os procedimentos adotados para os que buscam alcançar o modelo de corpo ideal (Tabela 3) coincidem, primeiro, por meio de alimentação e exercícios físicos e, segundo, somente por exercícios físicos, tendo, em alguns casos citados, o procedimento de cirurgia plástica, de modo que todos esses procedimentos encontram-se apoiados no pensamento positivista das Ciências Biológicas.

Por último, a Tabela 5 refere-se ao teste de silhueta realizado pelos participantes, por meio da comparação média do padrão que pensavam ser o ideal de estética corporal e o de suas próprias silhuetas.

**Tabela 5 – Resultado da comparação do padrão de silhueta e da própria silhueta entre os graduandos calouros e formandos**

	Período (Média ± Desvio Padrão (DP))			p*
	Calouro	Formando	Total	
<b>Padrão de silhueta</b>				
Masculina	11,11 ± 2,21	10,31 ± 2,90	10,64 ± 2,66	0,21
Feminina	9,05 ± 2,32	9,33 ± 2,49	9,21 ± 2,41	0,53
<b>Sua silhueta</b>				
Masculina	9,07 ± 3,37	9,17 ± 3,03	9,13 ± 3,16	0,96
Feminina	6,86 ± 1,85	7,86 ± 2,82	7,44 ± 2,49	0,21

\*Teste de Mann-Whitney.

Fonte: elaborada pelos autores.

Com bastante similaridade e sem apresentar significância na comparação das médias entre as silhuetas marcadas pelos CA e as silhuetas marcadas pelos FO, a silhueta que melhor representa o padrão de estética corporal que os graduandos do bacharelado em Educação Física pensam ser o ideal para o sexo masculino é a de número 10 ( $\pm 2,66$ ), e para o sexo feminino é a de número 9 ( $\pm 2,41$ ). Em contrapartida, a silhueta que melhor representa seus próprios corpos, para os homens é a de número 9 ( $\pm 3,16$ ) e para as mulheres é a de número 7 ( $\pm 2,49$ ). Evidenciando que o padrão antropométrico idealizado pelos participantes desta pesquisa é de um corpo com maior predominância de massa magra – musculoso(a) –, bem como a silhueta que representa seus próprios corpos se encontrando perto do que pensam ser o padrão ideal de corpo, o que pode ligar esse fato ao fetichismo ocasionado pelo consumo de padrões impostos. Relacionando essa questão com o pensamento de Agrícola e Baptista (2016), ao enunciarem que a indústria cultural frequentemente oferta novos padrões de corpo, afinal, o mercado deve estar aquecido de novas mercadorias, a satisfação em alcançar o padrão de corpo tido como “ideal” dificilmente vai acontecer e, caso se tenha essa satisfação, ela perdurará por pouco tempo, devido à estratégia mercadológica do consumo jamais ter um fim; ao contrário, ela tem um novo começo, um novo padrão sempre a ser consumido.

## Considerações finais

A formação do bacharelado em Educação Física tem preparado os futuros bacharéis para exercerem sua profissão em conformidade

com as exigências impostas pelo capital, em grande parte, isto é, devido ao predomínio de conteúdos no curso voltados para as Ciências Biológicas, carente de temas que fortaleçam sua criticidade perante o modo de produção e reprodução capitalista.

Como a Educação Física tem seu eixo central na cultura corporal, o bacharelado goza de uma ausência de discussões a respeito do movimento do ser social como construção sócio-histórica, sendo difundido, por outro lado, o melhoramento da aptidão física e do esforço pessoal para atender, tão somente, às exigências do trabalho alienado, colaborando com a inexistência de uma discussão filosófica sobre a “estética” durante a graduação dos bacharéis, o que confirma, logo, a propagação, no curso, do caráter polissêmico de “estética corporal”, de uma estética entendida como mercadoria, ao difundir padrões de corpo propagados como “belos” e a serem consumidos.

O teste de silhueta revelou haver uma insatisfação da imagem corporal para a grande maioria dos participantes desta pesquisa, o que pode levar ao surgimento de vários transtornos, dentre eles, anorexia, bulimia, obesidade, vigorexia e o alto risco de lesões, de modo que o curso de bacharelado em Educação Física, independente da esfera da universidade – privada ou pública –, não tem contribuído com uma formação crítica, e quando comparado os CA com os FO, não se apontou divergência de pensamento em relação à corporalidade imposta pela ordem burguesa, mas apenas um amadurecimento teórico dos formandos em relação aos calouros no campo das Ciências Biológicas; portanto, de um pensamento acrítico e mantenedor do *status quo*.

## Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGRICOLA, Nestor Persio Alvim; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. A estética como tema da Educação Física escolar. In: ASSIS, Renata Machado; GONÇALVES, Vivianne Oliveira (org.). *Educação física e educação: práticas, saberes e discursos*. Curitiba: CRV, 2016. p. 95-116.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. *A educação do corpo na sociedade do capital*. Curitiba: Appris, 2013.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. *Procurando o lado escuro da lua: implicações sociais da prática de atividades corporais realizadas por adultos em academias de ginástica de Goiânia*. 2001. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro; ZANOLLA, Sílvia Rosa da Silva. Corpo, estética e ideologia: um diálogo com a ideia de beleza natural. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 999-1010, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.61861>. Acesso em: 3 jul. 2022.

BEASLEY, Timothy Mark; SCHUMACKER, E. Randall. Multiple regression approach to analyzing contingency tables: post hoc and planned comparison procedures. *The Journal of Experimental Education*, Washington, v. 64, n. 1, p. 79-93, 1995. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/20152474?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/20152474?seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em: 2 jul. 2022.

DAMASCENO, Vinicius Oliveira *et al.* Relationship between anthropometric variables and body image dissatisfaction among fitness center users. *Revista de Psicologia del Deporte*, Palma de Mallorca, v. 20, n. 2, p. 367-382, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/236019941\\_Relationship\\_between\\_anthropometric\\_variables\\_and\\_body\\_image\\_dissatisfaction\\_among\\_fitness\\_center\\_users](https://www.researchgate.net/publication/236019941_Relationship_between_anthropometric_variables_and_body_image_dissatisfaction_among_fitness_center_users). Acesso em: 21 jun. 2022.

GAMA, Augusto Cesar Vilela; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. O tema “imagem corporal” nas publicações do Scientific Electronic Library Online – SciELO: revisão integrativa. *Revista Ciências em Saúde*, Itajubá, MG, v. 10, n. 1, p. 52-59, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21876/rcshci.v10i1.836>. Acesso em: 10 jul. 2022.

GRACINDO, Giselle Crosara Lettieri. A moralidade das intervenções cirúrgicas com fins estéticos de acordo com a bioética principialista. *Revista Bioética*, Brasília, DF, v. 23, n. 3, p. 524-534, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422015233089>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LAUS, Maria Fernanda; MOREIRA, Rita de Cássia Margarido; COSTA, Telma Maria Braga. Diferenças na percepção da imagem corporal, no comportamento alimentar e no estado nutricional de universitárias das áreas de saúde e humanas. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 192-196, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-81082009000300009>. Acesso em: 16 jul. 2022.

MAIOR, Alex Souto. *Fisiologia dos exercícios resistidos*. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2013.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

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

PICCOLO, Gustavo Martins. *Por um pensar sociológico sobre a deficiência*. Curitiba: Appris, 2015.



SOARES, Carmen Lúcia. *Educação física: raízes européias e Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. *A educação física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/675>. Acesso em: 10 jun. 2022.

---

Submetido em: 01/11/2022  
Aprovado em: 19/04/2024

# Autoria em tempos de Cultura Digital e a formação dos Sujeitos da Educação

**Resumo:** Este texto apresenta aspectos sócio-históricos do conceito de autoria, buscando evidenciar ressignificações das noções de autor e autoria, reconhecendo-as como polissêmicas. Tem como objetivo compreender as transformações das concepções de autor e autoria – influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico no âmbito da comunicação e da informação, nos diversos contextos históricos, sociais e culturais – e de que modo reverberam no campo educacional. Esta reflexão nos impulsiona a olhar o trajeto histórico para compreender o fenômeno da autoria em tempos de cultura digital e suas implicações nas formações dos sujeitos da educação – docentes e discentes. Trata-se de um estudo de natureza ensaística, cuja construção se deu no diálogo com autores do campo da linguagem. Desse modo, discute o conceito de autoria à luz de estudos do campo da linguagem, destacando o papel das tecnologias nas manifestações autorais, da cultura escrita à cultura digital, caracterizadas pela colaboração, compartilhamento, conectividade e difusão do conhecimento. As considerações deste estudo apontam para a importância da concepção de autoria na formação dos sujeitos e na transformação de práticas pedagógicas que estimulem a constituição da autoria e discutam os seus caracteres ético, estético e identitário.

**Palavras-chave:** educação; cultura digital; autorias.

**Neidson Dionisio Freitas Santana**

Universidade do Estado da Bahia  
dionisio.freitas@hotmail.com

**Susane Santos Barros**

Universidade Federal da Bahia  
susanesb@gmail.com

**Obdália Santana Ferraz Silva**

Universidade do Estado da Bahia  
osilva@uneb.br

## Autorship in the Digital Culture Era and the Formation of Education Subjects

**Abstract:** This text presents sociohistorical aspects of the concept of authorship, seeking to highlight new meanings of the notions of author and authorship, recognizing them as polysemic. It aims to understand the transformations – influenced by technological development in the field of communication and information, in different historical, social, and cultural contexts, in the conceptions of author and authorship – and how they reverberate in the educational field. This reflection encourages us to look at the historical path to understand the phenomenon of authorship in the context of digital culture and its implications in training educational subjects – teachers and students. This is a study of an essayistic nature, constructed through dialogue with authors in the field of language. In this way, it discusses the concept of authorship in the light of studies in the field of language, highlighting the role of technologies in authorial manifestations, from written culture to digital culture, characterized by collaboration, sharing, connectivity and the dissemination of knowledge. The considerations of this study point to the importance of the conception of authorship in the formation of subjects and in the transformation of pedagogical practices that encourage the constitution of authorship and discuss its ethical, aesthetic and identity characters.

**Keywords:** education; digital culture; authorship.

## La Autoría en la Era de la Cultura Digital y la Formación de los Sujetos de la Educación

**Resumen:** Este texto presenta aspectos sociohistóricos del concepto de autoría, buscando resaltar nuevos significados de las nociones de autor y autoría, reconociéndolas como polisémicas. Pretende comprender las transformaciones en las concepciones de autor y autoría – influidas por el desarrollo tecnológico en el campo de la comunicación y la información en diferentes contextos históricos, sociales y culturales – y cómo repercuten en el ámbito educativo. Esta reflexión nos anima a mirar el camino histórico para comprender el fenómeno de la autoría en tiempos de cultura digital y sus implicaciones para la formación de los sujetos educativos – docentes y estudiantes. Este es un estudio de naturaleza ensayística, construido a través del diálogo con autores en el campo del lenguaje. De esta manera, se discute el concepto de autoría a la luz de los estudios en el campo del lenguaje, destacando el papel de las tecnologías en las manifestaciones autorales, desde la cultura escrita hasta la cultura digital, caracterizadas por la colaboración, el intercambio, la conectividad y la difusión del conocimiento. Las consideraciones de este estudio apuntan a la importancia de la concepción de autoría en la formación de sujetos y en la transformación de prácticas pedagógicas que alienten la constitución de la autoría y discutan sus caracteres ético, estético e identitario.

**Palabras clave:** educación; cultura digital; autorías.

## Introdução

Observamos que há uma diversidade de concepções sobre autor e autoria entre os estudiosos, uma vez que não há um consenso sobre a definição dos referidos termos, levando-nos a entender que essas concepções têm os seus sentidos e os seus significados construídos a partir dos contextos históricos, sociais e culturais. Portanto, sendo essa uma discussão abordada a partir de várias perspectivas, neste estudo, a inquietação em relação à temática nos leva a reconhecer a autoria como um campo polissêmico. Desse modo, optamos por discutir as noções de autor e autoria, partindo de teóricos do campo dos estudos da linguagem, tais como Barthes (2004), Bakhtin (2004, 2008, 2011), Foucault (2009), Orlandi (2012) e Silva (2012).

Os aspectos históricos do conceito de autoria revelam que este está intimamente ligado ao conceito de plágio e ao estabelecimento da doutrina de direitos autorais. Ao longo do tempo, e de acordo com o contexto, ele foi sendo construído nos campos artístico e literário, assumindo um novo *status*, antes de ser desenvolvido no campo jurídico. Devido à sua natureza fluida, tornou-se objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, abordado sob diferentes perspectivas, sobretudo no campo das linguagens.

Na área da educação, a autoria é um tema extremamente relevante e atual, e vem recebendo cada vez mais atenção. Vincula-se, intrinsecamente, aos aspectos éticos que dizem respeito ao indivíduo, em sua essência, e sua constituição como ser humano. A autoria é um processo em que o autor se reinventa, se considerarmos que o sujeito é constituído por suas relações sociais e pelas diversas vozes que ele traz para suas criações.

A constituição da autoria desempenha um papel fundamental na educação, uma vez que trata de questões éticas, estéticas, políticas e identitárias, e, portanto, está diretamente relacionada ao processo educativo. Nesse contexto de constituição da autoria, algumas das questões centrais são as aprendizagens ao longo do processo, considerando os sujeitos como autores de sua própria trajetória formativa. Na perspectiva educacional, a autoria envolve, pois, a capacidade de expressar ideias, pensamentos e experiências de forma criativa e de acordo com as singularidades dos atores educacionais.

A autoria no campo da educação leva os indivíduos a se tornarem protagonistas ativos do seu próprio processo formativo, promovendo a reflexão crítica, o pensamento autônomo e a construção de conhecimento de maneira mais significativa. São processos formativos que precisam ser discutidos tanto no que diz respeito à formação docente quanto à formação dos discentes, tendo em vista que estes precisam ser compreendidos como coautores na construção dos conhecimentos, num processo dialógico e responsivo.

Tomando como alicerce os estudos da linguagem, temos como objetivo compreender as transformações das concepções de autor e autoria – influenciadas pelos desenvolvimentos tecnológicos, nos diversos contextos históricos, sociais e culturais – e de que modo reverberam no campo educacional. Trata-se, então, de um estudo de natureza ensaística, cuja construção se deu no diálogo com autores do campo da linguagem, contribuindo para a reflexão da autoria na educação.

Nas seções seguintes, apresentamos os aspectos sócio-históricos das concepções de plágio e autoria, discutindo as origens desses conceitos, da Antiguidade greco-romana ao início da modernidade; o caráter multifacetado da autoria, com o foco em estudiosos modernos no campo da linguagem; e a perspectiva coletivista do conceito de autoria, com foco nas repercussões dos desenvolvimentos

tecnológicos digitais. Por fim, discutimos a autoria no contexto da cultura digital e seus reflexos na formação dos sujeitos da educação.

## Aspectos sócio-históricos das concepções de autoria e plágio

O conceito de autoria nasceu como uma resposta ao plágio, que, desde o século I a.C., era considerado uma apropriação indevida de propriedade alheia (Christofe, 1996). Durante muito tempo, o plágio foi visto como uma transgressão no âmbito moral, não constituindo um problema legal, mas reforçando a importância da autoria do ponto de vista ético. Juridicamente, entretanto, a autoria passou a interessar como um conceito somente a partir do momento em que as obras começaram a ser comercializadas. Portanto, a atribuição de autoria às obras foi vinculada à noção de propriedade, de forma a legitimar algo que antes era considerado bem comum (Rabenhorst, 2015). Nesse sentido, Jaszi (1991) alerta para o fato de que o conceito de autoria não é estável, mas é carregado de valores, e, por isso, limita a análise no campo jurídico, que tende a mitificar a autoria.

Ainda na Idade Média, a noção de autoria era muito diferente, porque o fato de o conhecimento não ser propriedade de ninguém permitia que o sistema de cópias dos monges, por exemplo, gerasse um novo produto, a partir de outro preexistente, sem que fossem cópias exatas. E não eram consideradas plágio das obras, porque continuavam reconhecendo a autoria dos textos “originais” (Burke, 2003). Havia um culto à sabedoria dos textos dos sábios da Antiguidade, venerados na cultura oral, que começou a se dissipar a partir da instituição da imprensa, quando esses saberes foram registrados e impressos (Eisenstein, 1998). Ou seja, parece ter havido uma transição suave da perspectiva colaboracionista para a individualista, porque, ainda no século XVI, na Alemanha, não havia, ainda, nenhum tipo de hierarquia do escritor em relação aos demais artesãos, pois a ideia de autoria como conhecemos hoje não estava construída (Woodmansee, 1994).

O desenvolvimento da atividade editorial, estimulado pela imprensa, propiciou a regulamentação do direito autoral. Moraes (2021) pontua que a origem dessa regulamentação não foi requerida pelos autores; ela surgiu para atender demandas de grupos de editores e livreiros que visavam ao lucro. Assim, a autoria passou

a ser estabelecida no espaço e no tempo, facilitando, com isso, a identificação de descobertas anteriores. Antes do uso dessa tecnologia, as formas de garantia para o reconhecimento de propriedades literárias e criações de tecnologias inovadoras estavam muito limitadas. Para Eisenstein (1998, p. 100), “[...] a fixidez do texto impresso também permitiu o reconhecimento mais explícito da inovação individual e incentivou o registro de títulos de propriedade sobre invenções, descobertas e criações”. Portanto, foi somente no bojo da Revolução Industrial que a noção de autoria foi redefinida e a imprensa contribuiu sobremaneira para que isso ocorresse.

Nesse cenário, além do surgimento de associações profissionais e redes de relações comerciais, também é criada, especificamente em 1710, a primeira lei voltada para regulamentar o direito autoral: o Estatuto da Rainha Ana, que rompe com o sistema de privilégios e com as práticas do monopólio de publicação e comercialização. Nesse momento, nasce a ideia de que, embora fosse considerado um direito de propriedade, este não deveria ser perpétuo, mas, sim, respeitar os limites da lei. Dessa forma, o *status* do autor iluminado e hierarquicamente superior se estabeleceu, tendo sido favorecido pelo movimento romântico, que valorizava a experiência individual.

Os séculos XIX e XX são um período da história em que o conceito de autoria adquire, na sociedade ocidental, uma centralidade sem precedentes, uma vez que os escritores passam a se destacar em relação aos demais profissionais do livro. Ocorre, também, um processo de profissionalização dos escritores e, com isso, uma valorização da originalidade, da genialidade e da criatividade. No entanto, o desenvolvimento da imprensa estimulou um movimento de democratização da leitura e da escrita, que resultou em mais pessoas alfabetizadas consumindo os textos, numa cultura cada vez mais grafocêntrica, dando espaço, ainda, ao surgimento de novos autores. Esse ambiente, contudo, deu origem a alguns movimentos nas artes que começaram a questionar o conceito de autoria romântica e a explorar a ideia de autoria coletiva.

A partir do olhar retrospectivo sobre o estabelecimento do conceito de autoria trazido nesta seção, passando pela crítica à ideia do autor romântico, de sua genialidade e individualidade, discutiremos, a seguir, aspectos teórico-conceituais, à luz de autores do campo das linguagens. A abordagem em torno de seus constructos aponta para a interação autor-leitor, a produção de sentidos e

a multiplicidade de interpretações e de vozes na construção dos discursos, que revelam o caráter multifacetado da concepção de autoria.

## O caráter multifacetado da concepção de autoria

Com a cultura moderna e seus valores baseados na individualidade e na personificação das obras, o conceito de autoria foi sendo desenvolvido nos campos artístico e literário, associado às ideias de iniciativa, autonomia, criatividade, autoridade, autenticidade e originalidade. Nessa discussão sobre autoria na modernidade, destacam-se três autores importantes: Roland Barthes, Michel Foucault e Mikhail Bakhtin, cujas perspectivas nos ajudam a compreender a natureza multifacetada da autoria. Além deles, Orlandi (2012) e Silva (2012), no contexto brasileiro, contribuem para ampliar nossa compreensão sobre autoria.

Roland Barthes transgride, à época, os conceitos de autor e autoria, num período em que reinava o prestígio do individual, ou, como expõe o próprio Barthes (2004), o caráter de importância à “pessoa” do autor. Barthes (2004) descentraliza a figura do autor, ao decretar, metaforicamente, a sua “morte”, ao argumentar que o autor absoluto inexistente, uma vez que não há uma originalidade plena em uma obra; toda produção da linguagem provém de outra produção e toda autoria remete a uma autoria anterior. Partindo desses argumentos, é a linguagem que assume a centralidade, ao invés de uma propriedade autoral, porque é a linguagem que fala, não propriamente o autor (Barthes, 2004). Compreendemos, então, que o artefato textual produzido com autoria é um tecido/emaranhado de discursos; a autoria é uma expressão que está além da questão da originalidade e individualidade do escritor/autor.

À vista disso, a autoria em Barthes (2004) se traduz num movimento de reconstrução, de reconfiguração, em que o sujeito aciona linguagens e culturas nas produções autorais, as quais são consideradas em suas dimensões múltiplas, em que agregam e/ou contestam variados discursos, textos, numa tessitura de semioses e emaranhado de culturas. Para Barthes (2004), a linguagem não é feita para produzir um único sentido, mas é um espaço de múltiplos significados e, nesse contexto, o leitor tem o papel ativo na produção de sentidos sobre o texto, a partir de suas vivências e experiências. Notamos que, ao declarar, metaforicamente, a morte

do autor, Barthes propõe a gênese do leitor no âmago das significações de um texto.

Nesse debate sobre a autoria, convocamos Foucault (2009), dada a sua importância no cenário das discussões que dizem respeito à relação autor e obra. Ao contrário de Barthes, Foucault não decreta a morte do autor, mas engendra uma discussão sobre a função autor; sobre “a maneira com que o texto aponta para essa figura que lhe é exterior e anterior, pelo menos aparentemente” (Foucault, 2009, p. 267). Na concepção foucaultiana, a noção de autor constitui um movimento histórico determinante da individualização das ideias, dos conhecimentos e das obras.

Foucault (2009) ressalta, também, o aspecto da “função-autor”, que caracteriza os modos de existência, de circulação e de funcionamento dos discursos na sociedade. De acordo com o autor, o discurso, na cultura ocidental, em sua origem, não representava um produto ou um bem, mas constituía um ato, enquadrado a partir dos valores morais vigentes, bipolarizado entre sagrado ou profano, lícito ou ilícito, religioso ou blasfemo. Na proposição foucaultiana, a autoria passa a ser marcadora dos discursos e das obras, a partir do momento em que o autor estiver suscetível à punição, na medida em que esses discursos podem ser caracterizados como transgressores.

A função-autor está condicionada ao seu *status*, não é exercida de forma homogênea em toda e qualquer sociedade, em todo e qualquer contexto histórico, e essa função não é atribuída a qualquer discurso. O autor é compreendido com base em um princípio de agrupamento do discurso, que proporciona unidade e origem às suas significações. No entanto, essa concepção implica a exclusão e a valoração de certos discursos, em detrimento de outros, silenciando vozes. Sendo assim, o autor é determinado, ideologicamente, pelo lugar que ocupa e pela função que exerce socialmente.

Fundamentada nas ideias foucaultianas, Orlandi (2012) nos apresenta um importante aspecto sobre autor e autoria, ao destacar o papel social e a responsabilidade implicados nas produções com as linguagens. Nesse sentido, o autor é o sujeito que, envolvido em contextos sócio-histórico-culturais, apreende determinados mecanismos discursivos e os representa através da linguagem, posicionando-se como autor, ou seja, cria a sua própria identidade autoral.



Orlandi (2012) apresenta, ainda, um outro atributo da função-autor, alertando-nos para a responsabilidade dos sujeitos ao assumirem a posição de autores. Essa função também incorpora um gesto interpretativo e um trabalho de autoria, carregando sempre uma produção de sentido. Isso porque, conforme a autora, a interpretação está, sem exceção, presente na relação com a linguagem, com o simbólico, e, portanto, há sempre um gesto autoral nesse devir, visto que os sentidos estão continuamente em curso e vão se constituindo historicamente.

Os aspectos histórico, social e político do discurso e da autoria nos remetem ao que afirma Bakhtin sobre a necessidade de se “[...] compreender o autor no universo histórico de sua época, no seu lugar no grupo social, a sua posição de classe” (Bakhtin, 2011, p. 191). Nesse contexto, a concepção de autor/autoria precisa ser pensada a partir das condições sócio-históricas e suas transformações ao longo da história humana.

Interessa-nos pensar a autoria como processo dialógico e pluridiscursivo, em que a linguagem é compreendida como artefato cultural produzido na coletividade. Buscamos nos embasar, teoricamente, na concepção de autoria do campo de estudos da linguagem, considerando que os sujeitos são constituídos na e pela linguagem, entendida “como acontecimento, prática sócio-histórica, possibilitadora de intercâmbio entre os indivíduos” (Silva, 2012, p. 43).

As práticas sócio-históricas não são apenas uma atividade individual, mas uma atividade que se constrói na coletividade; trata-se de um fenômeno social que conecta os sujeitos às estruturas sociais, permitindo que eles se engajem e se relacionem uns com os outros. Desse modo, o eu, para se autorizar, precisa do outro para construir sua identidade, num movimento de intercâmbio de linguagens e de discursos, como propõe a dialógica bakhtiniana (Bakhtin, 2004; Silva, 2012). Nesse sentido, todo discurso é gerado no entrelace de outros discursos:

Todo enunciado, além de seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam. O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto de seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias etc. (Bakhtin, 2011, p. 300).

Partindo dessa premissa trazida pelo autor, podemos afirmar que nunca somos únicos e originalmente criadores dos objetos dos nossos enunciados; eles estão sempre alicerçados pelos cruzamentos de discursos e sentidos construídos nas práticas, que, por sua vez, situam-se num contexto social e histórico de uma dada comunidade. Na visão bakhtiniana, o enunciado é um dizer/escrever/produzir sempre único e impossível de se repetir, carregado de significação, cuja linguagem é a via de materialização.

Os sujeitos, ao produzirem a partir da linguagem, não só estabelecem uma relação de diálogo com outras vozes/discursos/textos, mas também instituem uma relação dialógica com outras subjetividades, que contribuem para a construção de sua própria identidade autoral (Silva, 2012). Portanto, trata-se de uma concepção de autoria que vai de encontro à ideia de discurso monológico e centrado no sujeito, como fonte originária e autêntica de determinadas práticas discursivas.

Para Bakhtin (2011), a palavra do “outro” é carregada de um tom valorativo, ideológico, que assimilamos, mas, ao mesmo tempo, reelaboramos e imprimimos nossas autorias, nossas identidades aos enunciados, às palavras. A partir dessa ideia, é possível compreender a autoria na concepção interativa da linguagem em que o eu e o outro são partes constitutivas e imprescindíveis para a criação de significados. Além disso, é preciso considerar os elementos sociais e históricos que formam o contexto da interação.

É necessário destacar que tal concepção de linguagem não se centra tão somente na perspectiva linguística, mas abrange o sociocultural; portanto, diz respeito à produção de sentido, significação, autoria, discurso, enunciação e atividade interativa (Brait, 2005; Silva, 2012). Compreendemos a autoria fundamentada na produção que envolve a diversidade de linguagens e os contextos socioculturais, que alicerçam e sustentam, dessa forma, o “ser autor” como uma posição discursiva, como um acontecimento produzido pela humanidade. Sendo assim, os sujeitos operam na construção do mundo e de si, através de relações intersubjetivas e dialógicas, que ocorrem em trocas simbólicas, perpassadas por valores, no ato de criação (Bakhtin, 2011).

A autoria move-se entre o já dito e o devir, com base na capacidade humana de atribuir sentidos e de reconstruir, a partir do existente. No cerne da concepção de autoria estão imbricados diferentes modos de valorar o mundo, linguagens e ideologias, em que

o dito/produzido/criado se sustenta sempre no já existente, numa perspectiva dialógica e polifônica. Desse modo, podemos considerar que a noção de autoria implica diálogo e responsabilidade perante o já dito e produzido socialmente pelos outros.

Conforme Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018, p. 127), a compreensão sobre autoria “[...] passa, também, pela reflexão/discussão das necessidades enunciativas, que emergem de espaços heterogêneos de práticas discursivas”. Esses espaços heterogêneos podem ser compreendidos como as diversas esferas discursivas/textuais nas quais diferentes práticas discursivas interagem e coexistem, e são profundamente influenciadas pelos contextos social e cultural em que estão inscritas. Nesse sentido, são emergenciais as reflexões sobre as práticas discursivas que circulam no contexto da cultura digital e da *web* e a relação dos sujeitos com a linguagem “[...] para colocar em cena seus projetos de dizer, levando em consideração o lugar de onde falam/explicitam” (Bianchetti; Zuin; Ferraz, 2018, p. 127). Destacamos, desse modo, a importância de considerar as diferentes maneiras e modos autorais, pelos quais os sujeitos constroem suas falas/textos no contexto cultura da era digital.

Essas tessituras de ideias e de concepções apontadas na presente discussão sobre autoria nos auxiliam a pensar as diferentes dimensões da concepção autoral e a transportar essa discussão para outros campos das linguagens, para além da materialização do texto escrito; pensar essas concepções em outras produções de linguagens múltiplas, a exemplo da autoria no contexto da cultura digital e na prática pedagógica.

### **Uma perspectiva colaboracionista do conceito de autoria: a cultura digital em foco**

É relevante observar que, no contexto da cultura digital, o conceito de autoria parece adquirir maior maleabilidade, ao passo que vemos novas formas de autoria surgirem. Com as ideias de conectividade e de compartilhamento do contexto atual, percebe-se a ampliação da concepção de autoria para uma perspectiva colaborativa, dialógica.

Com as transformações sociais possibilitadas pela cultura digital, a noção de autoria também se complexifica, uma vez que as diferentes concepções da autoria se relacionam com os modos de comunicação e construção do conhecimento (Lévy, 2010). A cultura

digital amplia a concepção de autoria para a dimensão do leitor, e as transformações sociais e os modos de circulação de bens culturais originam novas práticas de linguagem, modificando significativamente as relações de autoria. Como os termos “prossumidor”<sup>1</sup> e “lautor”<sup>2</sup> sugerem, a sociedade pós-moderna aponta para o fim da passividade tanto do consumidor, que agora é também produtor, quanto para o leitor, que agora é também autor, uma espécie de mistura de papéis própria da cultura digital.

Desse modo, na cultura digital, o percurso de autoria se forma e se transforma a partir da coautoria, do remix, da hibridização, com a criação e a recriação dos sentidos, através das múltiplas linguagens hipertextuais e hipermediáticas, acionadas pelos autores/coautores/leitores. Os modos de operar com as linguagens tornam-se mais fluídos e dinâmicos, na medida em que as tecnologias digitais impulsionam a criação e a criatividade dos sujeitos, possibilitando novas formas de autorias baseadas na colaboração. Todo esse processo reverbera profundas mudanças na vida das pessoas e suas singularidades, uma vez que essas trocas simbólicas, que ocorrem na autoria colaborativa, afetam, também, as relações humanas, “[...] dessa forma, não nos encontraríamos diante das pessoas, mas diante de singularidades que cooperam” (Carboni, 2010, p. 12).

Entendemos que a cibercultura não anula o conceito de autoria e de autor, assim como a importância e a função do signatário não desaparecem com o advento das tecnologias digitais, pois expandiram-se, consideravelmente, as publicações, as construções e as autorias no ciberespaço. Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018, p. 130) nos auxiliam nessa questão, destacando a nova textualidade que se constrói em rede, “[...] deslocando o conceito de autoria; mas as publicações continuam a definir-se por autores, tomados um a um, em razão dos direitos autorais e intelectuais”. Nesse sentido, é relevante compreendermos sobre como se configuram as autorias a partir dos diferentes meios e modos de linguagens digitais de que dispomos na cibercultura.

Nos espaços instaurados na cibercultura, as produções multimodais ganharam variados contornos, não só pela crescente multiplicidade de signos, como também pela autoria coletiva, pela ampliação das possibilidades de edição e reedição, além do compartilhamento de ideias e de produção de conhecimento, de forma mais abrangente. Nessa perspectiva, na contemporaneidade,

1 Termo cunhado por Alvin Toffler, autor do livro *A terceira onda*, para indicar o poder do consumidor na atualidade. Ele também chama a atenção para o fato de que a abertura e a capacidade de aprender e reaprender algo vai determinar quem serão os novos analfabetos do próximo século, e não necessariamente saber ler e escrever.

2 Junção de leitor e autor, como defendido por Rojo (2013).

as plataformas e aplicativos baseados em Inteligência Artificial (IA) ganham espaços para discussões na mídia e no campo educacional.

Atualmente, somos também convocados a repensar o conceito de autoria diante da criação e aperfeiçoamento de sistemas de IA generativa<sup>3</sup>, que têm sido apontados como um divisor de águas, com enormes implicações para diferentes domínios, como ciência, educação, negócios, indústria, saúde, meio ambiente, trabalho, entre outros (Van Dis, 2023). Para Lemos e Macedo (2023), estamos diante de mais uma tecnologia da inteligência, de mais um dispositivo que, associado a outros, nos torna inteligentes. A literatura, o cinema e a música são exemplos de dispositivos que, junto com seus suportes, nos levam a expandir nossa inteligência e, sem eles, seríamos muito limitados, afirma o pesquisador.

O campo da educação, na opinião de Lemos e Macedo (2023), precisa usar as tecnologias de IA como uma oportunidade nos processos educativos, pois ela atua de forma semelhante à inteligência humana. O que os sistemas de IA generativa fazem nada mais é do que acessar, selecionar e reorganizar informações a partir de uma determinada necessidade, assim como nós também acessamos nosso repertório para responder a uma necessidade de informação. Esse repertório é composto de todas as referências que possuímos sobre determinado tópico, estejam elas em livros, músicas, filmes, conversas com amigos etc. A diferença é que nós compreendemos o sentido das palavras e interpretamos-las semanticamente; já os sistemas de IA possuem compreensão apenas sintática.

O acesso a esse repertório e a seleção da informação que será reorganizada é que devem ser mediados e orientados. O foco precisa estar, portanto, no uso do dispositivo para produzir senso crítico e reflexivo e não no impedimento do seu uso (Lemos; Macedo, 2023). Esse é um aspecto importante a ser destacado, pois é o senso crítico que se busca para que o sujeito se constitua como autor, e o exercício de síntese a partir de fontes que ele acessa é que fundamenta a própria escrita.

Nesse sentido, a transferência do trabalho de síntese de fontes de consulta para um dispositivo de IA parece limitar o desenvolvimento do espírito crítico. Dado que essa tecnologia não compreende as palavras semanticamente, sendo, portanto, desprovida da capacidade de avaliar a informação, e considerando que a apropriação da informação passa pelo exercício de buscá-la, selecioná-la e avaliá-la, estarão os sujeitos aptos a contextualizar e a avaliar o que

3 De acordo com Penrose (2023, p. 47), "os objetivos da inteligência artificial são imitar, por meio de máquinas, normalmente eletrônicas, tanto quanto for possível da atividade humana e, talvez, eventualmente superar as habilidades humanas". O acréscimo do termo "generativo" indica a capacidade de gerar o texto autonomamente. Não é nosso objetivo aprofundar o assunto, apenas tratá-lo do ponto de vista da autoria.

a IA está possibilitando? De que forma os sujeitos irão se apropriar de outros textos para criar seus próprios discursos?

Essas questões perpassam a produção de vários gêneros e modalidades distintas. A forma de produção e fruição dos textos – aqui entendidos em sua acepção mais ampla – e a relação, tanto do autor quanto do leitor, com eles também devem mudar radicalmente. Já foram criados algoritmos para comentar partidas de jogos, para gerar textos jornalísticos, para a produção de textos técnicos, para gerar discursos políticos e até mesmo para criar hipóteses de pesquisa a partir da análise de uma espécie de levantamento bibliográfico (Araujo, 2016-2017). O surgimento de algoritmos para geração de textos nos leva a refletir sobre até que ponto, de fato, essa tecnologia de IA irá ampliar nossa inteligência se o exercício da escrita potencializa o processo de aprendizagem por meio da apreensão, apropriação, registro, sistematização e autoria.

Outra questão, também de ordem moral e ética, que se coloca refere-se à definição da autoria de um texto gerado por IA. Com a possibilidade de se utilizar algoritmos com *deep learning*<sup>4</sup> para a geração de textos automatizados, seria muito limitado dizer que a autoria deve ser atribuída a quem criou o *software* ou o programou, especialmente porque a geração de textos ocorre através de uma base de dados muito robusta como suporte, ou seja, apoia-se em fontes e discursos que circulam na *web*. A isso acrescentamos o conceito de meta-escritor, que subjaz a essas discussões; um escritor que desenvolve programas capazes de escrever como escritores (Araujo, 2016-2017). Portanto, falar sobre autoria na cultura digital nos instiga e inquieta por entendermos que ser autor vai além da atribuição de autoria a uma criação, amplia-se para a construção da identidade e do ser e agir em uma sociedade respaldada nos processos formativos educacionais.

4. Mecanismo capaz de autocorriger os textos criados sem intervenção humana.

## Autoria na cultura digital e os processos formativos educacionais

A temática da autoria em tempos da cultura digital está relacionada às implicações sobre o desenvolvimento das tecnologias digitais e suas reverberações nas formas como produzimos e compartilhamos conhecimento, bem como à formação dos sujeitos da educação, neste contexto atual, no qual a noção de autoria passa por transformações significativas, em que

A fertilização de ideias é aperfeiçoada pelo amplo acesso a redes globais. Com a internet aliada à mobilidade, aumenta a quantidade de informação e o conhecimento não apenas cresce, mas também se diversifica. Diversidade diz respeito tanto ao cruzamento de culturas quanto à forma pela qual o conhecimento é codificado e em que se torna acessível, a saber, as transmutações no universo da imagem e a linguagem hipermídia que só o computador tornou possível (Santaella, 2013, p. 14).

A autoria instaurada com a cultura digital vai além da autoria grafocêntrica; vídeos, imagens, sons, toda e qualquer linguagem hipermidiática traduzida no digital adquire possibilidade de autoria, de reelaboração, de remix. A potencialidade da *web*, hoje, encontra-se, também, nos aplicativos de *smartphones*, nos quais ocorre a convergência dos meios de comunicação. A autoria, no presente, pode estar, literalmente, na palma da mão, pois vivemos uma época que possibilita a aprendizagem ubíqua, muito embora a escola não tenha ainda conseguido integrar, satisfatoriamente, os diversos recursos existentes. Com as interfaces digitais, abrem-se as possibilidades de a autoria ser um processo dinâmico e descentralizador, proporcionando compartilhamentos de conhecimentos e saberes, num movimento colaborativo e em rede.

Na cultura digital, a autoria pode ser concebida como um processo colaborativo, no qual docentes e discentes não apenas consomem ou acessam informações, mas também produzem e compartilham conhecimentos de forma ativa, pois “quanto mais informação e conhecimento se tornam disponíveis, aumentam e variam os passos e oportunidades para a criação de conhecimento” (Santaella, 2013, p. 14). Essa construção do conhecimento no campo educacional e na formação dos sujeitos vai além do mero caráter reprodutor; envolve a construção ativa do conhecimento, através da ampliação das possibilidades de pesquisa, das fontes de informações, dos meios e dos modos de expressões comunicativas, e da reflexão crítica e da (re)criação de conhecimentos outros.

A autoria na formação dos sujeitos no contexto das culturas digitais refere-se à função ativa que os indivíduos desempenham ao criar, ao compartilhar e ao participar da produção das culturas na era digital. Ter uma função ativa nesse contexto não implica o desempenho de uma autoria concentrada no indivíduo em si, mas nas linguagens construídas socialmente. Os estudos barthianos já apontavam a impossibilidade de uma originalidade plena de uma

obra, haja vista que as linguagens, com as quais nos constituímos e construímos as nossas autorias, são sempre produções coletivas e sociais. Sendo assim, descentraliza-se a figura individual da autoria, colocando-se em evidência o papel central das linguagens e seus construtos socioculturais.

Esses argumentos são bastante férteis para se pensar as autorias a partir das linguagens digitais, cujas relações estão sendo constantemente reestabelecidas, e, com elas, outras formas de autorias, como afirmam Barton e Lee (2015, p. 45): “a criatividade reside, em parte, em ver novas virtualidades e ir além das possibilidades existentes. Virtualidades emergem o tempo todo; e novas possibilidades são criadas pela criatividade humana”. São variadas as formas multissemióticas e multi-hipermidiáticas que circulam em rede, impulsionadas pelas tecnologias digitais e, através destas, são ressignificadas, transformadas, a partir de produções autorais essencialmente hibridizadas.

As pessoas criam e inovam hibridizando – isto é, articulando de novas maneiras – práticas e convenções estabelecidas dentro e entre diferentes modos de produção de sentido. Isso inclui a hibridização de modos de significação de formas estabelecidas (de discursos e gêneros) e combinações variadas de modos de produção de sentido que ultrapassam as fronteiras da convenção e criam novas convenções (Cazden *et al.*, 2021, p. 48).

As culturas digitais e as autorias contemporâneas desta era digital são fortemente marcadas por processos de hibridizações, que não apenas rompem com os paradigmas de concepções autorais individualistas/de fonte única da criação, mas também estabelecem novas formas de expressão e produção de sentidos, criados coletivamente.

A cultura digital tem sido fulcral no que tange às transformações das experiências, da produção e da socialização de informações, sentidos e significados de autoria, promovendo alterações nas relações de emissão e recepção – que outrora centralizavam o saber nas mãos de poucos – ao conhecimento, tornando-o disponível a todos (ou quase), em todo (ou quase) o mundo (Bruno, 2021, p. 135).



Nesse contexto das culturas digitais, a expressão comunicacional rompe com o paradigma da centralidade no emissor, uma vez que os usuários/sujeitos podem não figurar como mero receptores, mas podem comentar, compartilhar e até mesmo recriar os conteúdos, estabelecendo um diálogo mais ativo e envolvido na era digital.

A autoria relaciona-se, também, no que diz respeito aos processos formativos educacionais e ao desenvolvimento da identidade docente e discente. Aos educadores, a expressão da autoria docente envolve, intrinsecamente, as questões da autonomia e da construção da identidade profissional, muitas vezes negada, sobretudo aos educadores e às educadoras da educação básica. Portanto,

Resistir a toda forma de anular a capacidade de autoria profissional é um direito a ser mantido e disputado. Um direito que foi cultivado com seriedade profissional por muitos coletivos e muitas escolas e redes. Direito perseguido pelo movimento docente nas últimas décadas (Arroyo, 2013, p. 52).

Nesse sentido, é preciso conceber os professores como profissionais capazes de expressarem suas autorias, através da criatividade e dos conhecimentos construídos a partir das suas atividades de trabalho. Esses argumentos contribuem para pensarmos nas lutas contra o apagamento das autorias docentes, em que “[...] os professores reais, com suas trajetórias humanas, seu gênero, classe, raça, pertencimento, identidades e culturas” (Arroyo, 2013, p. 54), muitas vezes, não são considerados nas ações educativas formativas, curriculares e de políticas públicas.

O mesmo acontece com os alunos reais, crianças ou adolescentes, jovens ou adultos; ficam de fora. Apenas interessam como alunos ou como professores do ritual único de ensinar-aprender-aprovar-reprovar. Eles e elas com seu nome próprio, sua identidade e trajetória humana próprias não interessam à pedagogia e aos currículos? (Arroyo, 2013, p. 54).

A autoria também desempenha um papel na formação da identidade discente; ao expressarmos nossas ideias, opiniões e perspectivas através das linguagens, construímos uma visão singular de nós mesmos e do mundo ao nosso redor. Daí a importância de levarmos em consideração as identidades e as culturas dos discentes, nos projetos formativos e de autorias. Apostamos nessa construção através de uma prática educacional, na qual as autorias

docente e discente estão imbricadas em todo processo de ensino e de aprendizagem. Como afirma Arroyo (2013, p. 155):

Quando colocarmos em ação didáticas de reafirmar nossas autorias será fácil resgatar-nos e resgatar os educandos da sensação de condenados a ser fiéis ensinantes e aprendizes a não ser sujeitos, a não ter autoria, a não ter história, nem leituras de mundo, nem interpretações de nossas experiências. Visões empobrecedoras dos conhecimentos.

Na contramão dessa visão empobrecedora dos conhecimentos, é importante pensar na participação ativa dos diferentes atores educacionais, como fator essencial para se criar um ambiente de ensino e de aprendizagens enriquecedor e estimulante. Isso porque cada sujeito traz consigo perspectivas, experiências e conhecimentos singulares que, quando compartilhados e integrados, corroboram para uma educação pautada em processos colaborativos e autorias coletivas, condizentes com o contexto atual da cultura digital, em que são construídas outras formas de sociabilidades e cidadania. Pois, como enuncia Santaella (2013, p. 13),

Ser cidadão nessa sociedade hipercomplexa, que potencializa a hipersociabilidade, significa tornar-se capaz de distinguir entre diferentes linguagens e mídias, suas naturezas comunicativas específicas, suas injunções político-sociais e, a partir disso, ter condições para desenvolver a capacidade de levantar perguntas acerca de tudo que lemos, vemos e escutamos.

Na contemporaneidade, a autoria envolve questões éticas e estéticas, de responsabilidades e responsividade (Bakthin, 2011). Nesse contexto, a responsividade refere-se à capacidade da linguagem de ser sensível e receptiva a outras vozes e perspectivas sociais, culturais, políticas e identitárias. O pensamento bakhtiniano nos ajuda a compreender que a linguagem é moldada e influenciada pelas vozes que a cercam, e a compreensão e a construção dos enunciados dependem de sua relação com outros enunciados presentes no discurso social. Portanto, o senso crítico e a cidadania também são pontos importantes nos processos formativos e na construção da autoria; esta envolvendo o respeito pelos direitos autorais e pela propriedade intelectual. A autoria implica assumir a responsabilidade pelo que se diz e pelas ações, desenvolvendo um senso de ética pautado no respeito à alteridade.

## Considerações finais

Esta reflexão nos impulsionou a olhar o trajeto histórico para compreender os fenômenos da autoria em tempos de cultura digital e suas implicações nas formações dos atores/autores educacionais – docente e discente. Percebemos que, já em suas origens, a concepção de autoria relaciona-se com questões de ordens ética, estética, identitária e cultural. Esse olhar retrospectivo nos auxilia na compreensão mais ampla e contextualizada da origem do conceito de autoria, possibilitando-nos, justamente por seu caráter multifacetado, analisar o cenário atual, considerando os desafios impostos a diversas áreas do conhecimento, embora nos interesse, mais especificamente, o campo da educação.

As construções teóricas abordadas neste texto nos permitem ampliar a noção de autoria, concebendo-a para além da linguagem escrita, sobretudo com o desenvolvimento tecnológico e a cultural digital, que estimularam o surgimento de novas linguagens. A cultura digital nos mobiliza a (re)pensar e refletir sobre a autoria, considerando a multimodalidade, a hipertextualidade, a hiper-mídia e a IA, uma vez que esses conceitos se revestem de novas possibilidades para questionar a autoria, tanto do ponto de vista do processo criativo quanto em relação à criação em si. Talvez a IA represente, hoje, o que há de mais desafiador no que se refere ao reconhecimento da autoria, mas, certamente, não é o primeiro movimento que lhe coloca na condição de anacronia.

A articulação das discussões sobre autoria, no campo das linguagens digitais com a educação, nos possibilita pensar na promoção de uma ambiência formativa mais significativa e propícia ao desenvolvimento autônomo dos sujeitos – sejam docentes ou discentes –, pois a cultura digital e suas linguagens fomentam aspectos autorais colaborativos na construção do conhecimento. A compreensão dessa concepção sobre autoria na contemporaneidade reverbera vários aspectos da formação dos sujeitos, como protagonismo, pensamento crítico, construção do conhecimento, identidade, responsabilidade ética e cidadania.

Desse modo, a autoria na educação é essencial para formar indivíduos criativos e responsivos, capazes de contribuir de forma significativa para a construção do conhecimento humano e coletivo. É um conceito que transcende a simples atribuição de autoria a um texto, muitas vezes centrado na textualidade da letra e da escrita,

e se estende à construção da identidade e do protagonismo dos sujeitos da educação, sejam eles docentes ou discentes, em suas trajetórias formativas.

## Referências

- ARAUJO, Marcelo. O uso de inteligência artificial para a geração automatizada de textos acadêmicos: plágio ou meta-autoria? *Logeion: filosofia da informação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 89-107, set. 2016/fev. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/3012>. Acesso em: 9 mar. 2023.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BARTHES, Roland. A morte do autor e o nascimento do leitor. In: BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 57-64.
- BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BIANCHETTI, Lucídio; ZUIN, Antônio A. S.; FERRAZ, Obdália. *Publique, apareça ou pereça: produtivismo acadêmico, pesquisa administrada e plágio nos tempos da cultura digital*. Salvador: Edufba, 2018.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2005. p. 91-104
- BRUNO, Adriana Rocha. *Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências*. Salvador: Edufba, 2021.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CARBONI, Guilherme. *Direito autoral e autoria colaborativa: na economia da informação em rede*. São Paulo: Quartier Latin do Brasil, 2010.

CAZDEN, Courtney. *et al. Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais*. Tradução Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.

CHRISTOFE, Lilian. *Intertextualidade e plágio: questões de linguagem e autoria*. 1996. Tese (Doutorado em Linguística) –Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

EISENSTEIN, Elizabeth L. *A revolução da cultura impressa: os primórdios da Europa moderna*. São Paulo: Ática, 1998.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 9. ed. Lisboa: Nova Veja, 2015.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? *In: FOUCAULT, M. Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 264-298. (Ditos & escritos, v. 3).

FREIRE, Alberto. O financiamento como recurso fundamental das políticas culturais. *In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; ROCHA, Renata (org.). Políticas culturais*. Salvador: Edufba, 2012. p. 49-65. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34401/1/politicas-culturais-RI.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

JASZI, P. Toward a Theory of Copyright: the Metamorphoses of "Authorship". *Duke Law Journal*, Durham, n. 2, p. 455-502, 1991.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt>. Acesso em: 1 set. 2021.

LEMOS, André; MACEDO, Raimundo José. *ChatGPT*. Salvador: Onda Digital, 2023. 1 vídeo (1h 49 min). Publicado pelo canal Onda Digital. Ciclo de palestras computação e ética na sociedade contemporânea. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v8mOPRLKHEk&list=LL&index=9&t=998s>. Acesso em: 26 jun. 2023.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

MORAES, R. *Os direitos morais do autor: repersonalizando o direito autoral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso & leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2012.

PENROSE, Roger. *A mente nova do imperador: sobre computadores, mentes e as leis da física*. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. Déjà lu: plágio e intertextualidade em textos científicos. In: DIAS, Guilherme Ataíde; OLIVEIRA, Bernardina Maria Juvenal Freire de. *Informação, direito autoral e plágio*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2015. p. 15-33.

ROJO, Roxane. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. *Escrita acadêmico-científica: a labuta com signos e significações*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

TOFFLER, Alvin. *A Terceira Onda*. Tradução de João Távora. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

VAN DIS, Eva A. M. *et al.* ChatGPT: five priorities for research. *Nature*, Basingstoke, v. 614, n. 7947, p. 224-226, Feb. 2023.

WOODMANSEE, Martha. On the Author Effect: Recovering Collectivity. In: WOODMANSEE, Martha; JASZI, Peter. *The Construction of Authorship: Textual Appropriation in Law and Literature*. Durham: Duke University Press, 1994. p. 279-292.

---

Submetido em: 12/12/2023  
Aprovado em: 30/04/2024