

Jader Silveira (Org.)

# EDUCAÇÃO e SOCIEDADE

## Desafios e Esperanças

v. 2 2026



*Jader Silveira (Org.)*

# EDUCAÇÃO e SOCIEDADE

## Desafios e Esperanças

**v. 2** 2026



## 2026 - Editora Uniesmero

[www.uniesmero.com.br](http://www.uniesmero.com.br)

uniesmero@gmail.com

### Organizador

Jader Luís da Silveira

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Imagens, Arte e Capa:** Freepik/Uniesmero

**Revisão:** Respectivos autores dos artigos

### Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação e Sociedade: Desafios e Esperanças - Volume 2  
S587e / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2026. 105 p. : il.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-5492-151-0  
DOI: 10.5281/zenodo.18148084

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Liberdade na educação. I. Silveira, Jader Luís. II. Título.

CDD: 371.104  
CDU: 37

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[www.uniesmero.com.br](http://www.uniesmero.com.br)  
[uniesmero@gmail.com](mailto:uniesmero@gmail.com)

Formiga - MG  
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://www.uniesmero.com.br/2026/01/educacao-e-sociedade-desafios-e.html>



*Educação e Sociedade:  
Desafios e Esperanças*

***Volume 2***

**AUTORES**

**Ana Maria Sá Martins  
Anaildo Pereira da Silva  
Camila de Sousa Moura Almeida  
Camilla Machado Cruz  
Cleicia Neves da Silva  
Daiane Lotes  
Gilson Kacprzak Filho  
Girlane Cardoso da Silva  
Kelson Silva de Almeida  
Luís André Bandeira Costa  
Rubens Carlos Gonçalves de Almeida  
Silvio Luiz da Costa  
Wesley Luis Carvalhaes**

## APRESENTAÇÃO

A obra *Educação e Sociedade: Desafios e Esperanças* convida o leitor a adentrar um território em que o pensamento crítico se faz bússola e a sensibilidade humanista, solo fértil. Em tempos de rápidas transformações sociais, em que as certezas parecem dissolver-se na velocidade das mudanças tecnológicas, culturais e econômicas, torna-se urgente revisitar os fundamentos da educação como prática civilizatória e como espaço de construção de sentidos. Este livro nasce desse imperativo: compreender a educação não apenas como um instrumento, mas como um fenômeno complexo, atravessado por conflitos, possibilidades e horizontes ainda por descobrir.

Ao longo destas páginas, somos conduzidos a refletir sobre a profunda relação entre os projetos de sociedade que imaginamos e os modelos educativos que escolhemos cultivar. A educação, como aqui se revela, é simultaneamente espelho e motor: espelho das dinâmicas sociais que nos constituem e motor das transformações que desejamos instaurar. Assim, cada capítulo lança luz sobre questões que, embora específicas em seus recortes, convergem para um mesmo eixo estruturante: a compreensão de que toda política educacional é, em última instância, uma escolha ética sobre o tipo de humanidade que pretendemos formar.

Este prefácio se dirige, sobretudo, à leitora e ao leitor que reconhecem na educação um campo de tensões, mas também de promessas. Os “desafios” que compõem o título desta obra não se limitam às dificuldades conjunturais, como a desigualdade, a falta de recursos, a desvalorização docente ou a fragmentação das políticas públicas. Eles abrangem também desafios epistemológicos e morais: como educar em uma sociedade marcada por incertezas? Como conciliar tradição e inovação? Como promover uma formação integral em um mundo que tende à especialização extrema? Como garantir que a escola permaneça um espaço de encontro e diálogo em tempos de polarização?

Mas é igualmente significativo que o livro evoque “esperanças”. Esperança aqui não como ingenuidade ou fuga, mas como postura crítica, fundamento ético e potência transformadora. Há esperança quando a educação se reconhece capaz de reinventar práticas, de ampliar horizontes e de fortalecer sujeitos. Há esperança quando se comprehende que cada proposta pedagógica carrega, em suas entrelinhas, a possibilidade

de um mundo mais justo, plural e solidário. Há esperança, enfim, quando se assume que, apesar das contradições do presente, a educação continua sendo uma das mais vigorosas ferramentas de emancipação humana.

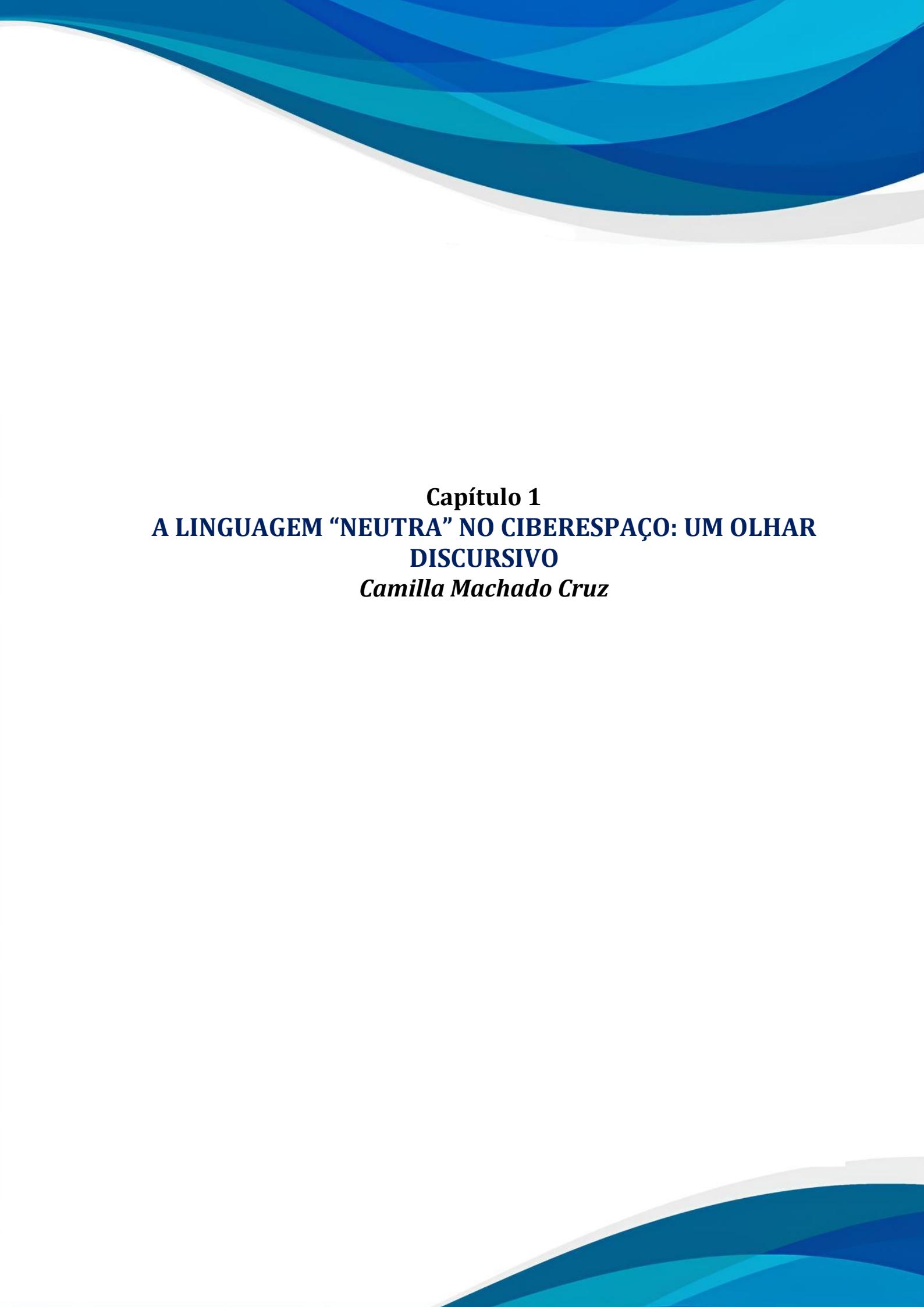
*Educação e Sociedade: Desafios e Esperanças* é, portanto, mais que um livro: é um convite ao diálogo e ao compromisso. Não oferece respostas prontas — e essa é uma de suas maiores virtudes —, mas provoca a pensar, a desconfiar, a reconstruir. Seu mérito maior reside na capacidade de articular a densidade teórica com a urgência prática, o rigor analítico com a sensibilidade social, a crítica contundente com a possibilidade criativa.

Que este livro, ao alcançar suas mãos, desperte inquietações generosas, inspire debates necessários e fortaleça a convicção de que a educação, apesar das dificuldades do nosso tempo, permanece sendo o mais promissor dos caminhos para a construção de sociedades mais humanas. Que estas páginas possam reafirmar que, entre desafios e esperanças, é no ato de educar que reside a nossa possibilidade de futuro.

*Boa leitura!*

## SUMÁRIO

Capítulo 1 <b>A LINGUAGEM “NEUTRA” NO CIBERESPAÇO: UM OLHAR DISCURSIVO</b> <i>Camilla Machado Cruz</i>	<b>10</b>
Capítulo 2 <b>A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE LOCAL: INTER-RELAÇÕES, PARCERIAS E IMPACTOS SOCIAIS</b> <i>Gilson Kacprzak Filho; Silvio Luiz da Costa</i>	<b>22</b>
Capítulo 3 <b>ENTRE LÍNGUAS E REPERTÓRIOS: PRÁTICAS DE TRANSLANGUAGING NO ENSINO DE INGLÊS NO MARANHÃO</b> <i>Girlane Cardoso da Silva; Anaildo Pereira da Silva</i>	<b>33</b>
Capítulo 4 <b>DOS PARADIGMAS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS: FORMAÇÃO DO HOMEM NA CONSTRUÇÃO DOS NOVOS SABERES</b> <i>Daiane Lotes</i>	<b>51</b>
Capítulo 5 <b>O RITUAL DO CAPACETE: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DO PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO TÉCNICA</b> <i>Kelson Silva de Almeida; Camila de Sousa Moura Almeida</i>	<b>60</b>
Capítulo 6 <b>DIÁLOGOS SOBRE A VIOLENCIA CONTRA A MULHER NO PODCAST “PONTO FINAL”: UMA LEITURA DISCURSIVO-CRÍTICA</b> <i>Luís André Bandeira Costa; Ana Maria Sá Martins</i>	<b>72</b>
Capítulo 7 <b>PERCEPÇÕES DO/AS PROFESSORE/AS DE MATEMÁTICA ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE A MATEMÁTICA E A LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM</b> <i>Cleicia Neves da Silva; Rubens Carlos Gonçalves de Almeida; Wesley Luis Carvalhaes</i>	<b>91</b>
<b>AUTORES</b>	<b>103</b>



**Capítulo 1**  
**A LINGUAGEM “NEUTRA” NO CIBERESPAÇO: UM OLHAR**  
**DISCURSIVO**  
*Camilla Machado Cruz*

# A LINGUAGEM “NEUTRA” NO CIBERESPAÇO: UM OLHAR DISCURSIVO

*Camilla Machado Cruz*

*Doutoranda em Letras (Unioeste); E-mail: camillcruz@gmail.com.*

## **RESUMO**

Este trabalho propõe uma análise discursiva, pela perspectiva teórico-metodológica da análise de discurso de linha materialista (doravante AD), fundada pelo filósofo-linguista francês Michel Pêcheux, na França, e difundida, no Brasil, pela analista de discurso brasileira Eni Orlandi. Tal análise toma como materialidade o episódio de podcast intitulado “A professora JANA VISCARDI fala sobre linguagem neutra, conteúdo para a internet e projetos | DiaCast”, publicado no Spotify, plataforma de conteúdo em formato de áudio ou vídeo, em 2023, pelo canal DiaCast. Neste estudo, se buscará analisar o discurso sobre a linguagem “neutra”, também chamada de linguagem inclusiva num sentido amplo, bem como de neolinguagem ou linguagem não binária. O objetivo da análise é refletir acerca da constituição, formulação e circulação de sentidos sobre a linguagem “neutra” no ciberespaço. Para tanto, é relevante compreender como a língua e a linguagem são conceituadas no campo da AD pecheutiana. Para Pêcheux (2014), a língua é a base dos processos discursivos, ou seja, ela possibilita que o discurso se materialize. Ainda segundo o autor, a linguagem é um sistema de ambiguidades, no qual o sujeito encontra-se inserido e afetado duplamente, tanto pela ideologia quanto pelo inconsciente (Pêcheux, 2014). A partir dessas conceitualizações, é essencial depreender que a linguagem não é neutra, pelo contrário: é dotada de opacidade. Conforme Medeiros (2024, p. 111), “quando se debate sobre linguagem inclusiva de gênero, não é apenas sobre língua que se fala”. Portanto, é imprescindível que o discurso sobre linguagem “neutra” seja investigado na área da Linguística, assim como no campo da AD, dada a contemporaneidade das discussões sobre o tema em nossa sociedade.

**Palavras-chave:** Linguagem “neutra”. Ciberespaço. Discurso.

## **ABSTRACT**

This work proposes a discursive analysis, from the theoretical-methodological perspective of materialist discourse analysis (hereinafter DA), founded by the French philosopher-linguist Michel Pêcheux in France, and disseminated in Brazil by the Brazilian discourse analyst Eni Orlandi. This analysis takes as its material the podcast episode entitled “A professora JANA VISCARDI fala sobre linguagem

neutra, conteúdo para a internet e projetos | DiaCast", published on Spotify, an audio or video content platform, in 2023, by the DiaCast channel. This study will seek to analyze the discourse on gender-neutral language, also called inclusive language in a broad sense, as well as neolanguage or non-binary language. The objective of the analysis is to reflect on the constitution, formulation, and circulation of meanings about gender-neutral language in cyberspace. To this end, it is relevant to understand how language and speech are conceptualized in the field of Pêcheuxian DA. According to Pêcheux (2014), language is the basis of discursive processes; that is, it enables discourse to materialize. Furthermore, according to the author, language is a system of ambiguities in which the subject is inserted and doubly affected, both by ideology and by the unconscious (PÊCHEUX, 2014). From these conceptualizations, it is essential to understand that language is not neutral; on the contrary, it is endowed with opacity. As Medeiros (2024, p. 111) states, "when discussing gender-inclusive language, it is not only about language that is being discussed." Therefore, it is essential that the discourse on gender-neutral language be investigated in the field of Linguistics, as well as in the field of Discourse Analysis, given the contemporary nature of discussions on the subject in our society.

**Keywords:** Gender-neutral language. Cyberspace. Discourse.

## **PALAVRAS INICIAIS**

Este estudo<sup>1</sup> objetiva refletir acerca da constituição, formulação e circulação de sentidos sobre a linguagem “neutra” no ciberespaço. Dessa forma, o apporte teórico-metodológico adotado é o da Análise de Discurso de linha materialista (doravante AD), fundada pelo filósofo-linguista francês Michel Pêcheux, na França, e difundida, no Brasil, pela analista de discurso brasileira Eni Orlandi e pesquisadores colaboradores.

O objeto de estudo analisado é o episódio de *podcast* intitulado “A professora JANA VISCARDI fala sobre linguagem “neutra”, conteúdo para a internet e projetos | DiaCast”, compondo o episódio de número 125, publicado no *Spotify* (plataforma de conteúdo em formato de áudio ou vídeo), em maio de 2023, pelo canal DiaCast.

Vale dizer que o episódio analisado apresenta uma versão em vídeo, de duração de 1 hora, 59 minutos e 24 segundos (1:59:24), sendo o *podcast* entendido como um arquivo de multimídia ou áudio que é disponibilizado on-line periodicamente, com um conteúdo e funcionamento similar a um programa de rádio.

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi primeiramente publicado nos anais do evento intitulado VII CONIL – Congresso Internacional de Letras, promovido pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em 2024.

Nesta pesquisa, buscaremos apresentar uma análise do discurso sobre a linguagem “neutra”, também chamada de linguagem inclusiva de gênero, num sentido amplo, de neolinguagem e linguagem não binária, tal como teoriza Medeiros (2003). Segundo a autora, “quando se debate sobre linguagem inclusiva de gênero, não é apenas sobre língua que se fala (Medeiros, 2024, p. 111)”. Por isso, torna-se imprescindível que o discurso sobre linguagem “neutra” seja investigado na área da Linguística e no campo específico da AD, considerando a contemporaneidade das discussões sobre o tema em nossa sociedade.

Nesse sentido, cabe explicar que a linguagem inclusiva de gênero é uma linguagem de manifestação política que visa à inclusão de sujeitos de todos os gêneros na/pela língua, em um sentido amplo, sem considerar o masculino como genérico e universal. Da linguagem inclusiva, fazem parte: a linguagem não sexista e a linguagem não binária/neolinguagem/linguagem “neutra”.

Dito isso, a linguagem não sexista seria o tipo de linguagem que busca usar termos que não marcam gênero. Por exemplo: “pessoa”. Ademais, atenta para usos que visibilizam o feminino pelo desdobramento de feminino e masculino, como ocorre, por exemplo, no enunciado “todas e todos”. Por sua vez, a linguagem “neutra”, também denominada linguagem não binária ou neolinguagem consiste no tipo de linguagem que busca modificar morfologicamente a língua, ao propor a utilização de pronomes “neutros”, como “todes”, por exemplo.

Acreditamos que, desde uma perspectiva linguística e discursiva, a linguagem não é neutra, visto que ela é permeada pela ideologia, ou seja, aquilo que constitui o sujeito, interpelando-o (Pêcheux, 2014). Isso posto, ao longo deste artigo, utilizamos o termo “neutra/o(s)” entre aspas, marcando nossa perspectiva teórico-analítica.

## **O DISCURSO DIGITAL NO EPISÓDIO DE PODCAST EM ANÁLISE: A LÍNGUA EM DISPUTA**

Na análise discursiva realizada neste trabalho, é fundamental compreender como a língua e a linguagem são conceituadas no campo teórico da AD pecheutiana. Conforme Pêcheux (2014), a língua é a base dos processos discursivos, assim, ela possibilita a materialização do discurso, dos efeitos de sentido. Nessa perspectiva, a linguagem é

entendida como um sistema de ambiguidades, no qual o sujeito está inserido e afetado duplamente, tanto pela ideologia, como pelo inconsciente (Pêcheux, 2014).

O discurso digital, para a analista de discurso brasileira Dias (2016, p. 18) é “[...] um campo de discursividades constitutivo no espaço, do sujeito e do sentido, do conhecimento, com sua materialidade própria”. Dito de outra forma, ainda em consonância com Dias (2016), podemos dizer que o ciberespaço não é um ambiente ou um suporte, bem como não é neutro. Esse espaço funciona como um sítio de significação que requer gestos de interpretação particulares. Trata-se de um espaço simbólico, trabalhado na/pela história e constituído de sujeitos e sentidos, onde as palavras circulam discursivamente pelo digital.

Antes de iniciar a exposição das análises discursivas desenvolvidas neste artigo, é fundamental explicar a metodologia desta pesquisa, a qual tem como finalidade compreender como se organizam os sentidos no ciberespaço, com base nas 3 etapas discursivas teorizadas por Orlandi (2020, p. 76), de acordo com a numeração abaixo:

1. Seleção da superfície linguística – rede social *Spotify*;
2. Seleção do objeto discursivo – episódio de *podcast*;
3. Estudo do processo discursivo – compreensão das formações discursivas (FD) e das formações ideológicas (FI) das circulações de sentido no ciberespaço, considerando a exterioridade constitutiva do discurso.

Neste estudo, analisaremos o discurso enunciado por Janaísa Martins Viscardi, conhecida popularmente como Jana Viscardi, linguista, professora e produtora de conteúdo digital acerca das Ciências da Linguagem no *YouTube* (plataforma digital de compartilhamento de vídeos on-line), em sua participação como entrevistada no *podcast* intitulado *DiaCast*, veiculado pelo *Spotify*, em maio de 2023, disponível gratuitamente na internet.

Abaixo, apresentamos uma imagem da página do episódio em análise.

Figura 1 – Captura de tela do episódio de *podcast* analisado



Fonte: DiaCast (2023).

Tendo em vista o espaço digital especificamente, torna-se relevante analisar discursivamente as sequências discursivas (doravante SD) apresentadas a seguir (SD1–SD6), as quais são transcrições do episódio estudado e seus respectivos marcadores temporais no arquivo multimídia (horas/minutos/segundos iniciais-finais).

Iniciaremos pela SD1 (1:13:16–1:13:24):

A linguagem não binária, ela é, nada mais, nada menos, do que trazer para dentro da língua um olhar mais cuidadoso para essas diferentes identidades. (DiaCast, 2023).

Em SD1, o sujeito-linguista, posição de sujeito na qual Jana Viscardi se inscreve ideologicamente, explica que a linguagem “neutra” é simplesmente uma ação, a qual consiste em chamar a atenção de forma cuidadosa e atenta para a estrutura da língua, enquanto lugar de nomeação dos sujeitos, com todas as suas identidades, incluindo a identidade de gênero não binária, na qual a identificação do sujeito escapa do feminino e do masculino.

Para o filósofo Preciado,

o gênero não é um efeito de um sistema fechado de poder nem uma ideia que recai sobre a matéria passiva, mas o nome do conjunto de dispositivos sexopolíticos [...] que serão objeto de uma reapropriação pelas minorias sexuais. (Preciado, 2019, p. 424).

Assim, a linguagem “neutra” parece ser uma reapropriação das minorias, simbolizando uma representação de sujeitos não binários na/pela língua. Nesse viés, é crucial destacar que o conceito de gênero, segundo a filósofa materialista Butler (2018), é uma construção histórica e cultura, a qual não se relaciona com sexo biológico, mas com a performatividade de cada sujeito, por meio de práticas sociais que vão muito além do binarismo (feminino/masculino).

Abaixo, apresentamos a SD2 (1:13:37–1:13:49):

Quando a gente pensa nesses diferentes movimentos que vão pensar a língua, a gente não pode ignorar esses três elementos: de classe, de raça e de gênero. Isso é inevitável. [...] Isso vai esbarrar na língua, inevitavelmente. Porque se a língua é o lugar da política, se a língua é também o lugar do poder, ela é, também, o lugar dessa mudança, dessa transformação. Essa transformação pode acontecer, pode não acontecer da maneira que a gente gostaria, entre aspas, mas a língua é, também, um lugar de disputa de poder. Então, essa conversa vai acontecer lá dentro também, da língua, né. (DiaCast, 2023).

Em SD2, o sujeito-linguista entende a língua como um lugar de mudança, política e disputa de poder, no qual se imbricam classe, raça e gênero de forma inevitável. Por isso, a língua escapa, pois não pode ser controlada, assim como não está alienada às mudanças sócio-históricas de luta pela visibilização de gêneros que não são binários, que ultrapassam, na/pela língua, o imaginário do binarismo.

O sujeito-linguista busca explicitar sua posição crítica profissional na entrevista divulgada na rede social *Spotify*. Portanto, podemos refletir que, devido à atualidade das discussões acerca do tema linguagem “neutra”, o sujeito-linguista entrevistado encontra-se afetado ideologicamente por uma questão política que concerne à língua, considerando que:

A rede é um espaço heterogêneo, sustentado por relações de poder, que permite ao sujeito do século XXI ler temas que o afetam, dizer fatos que o incomodam, viver a possibilidade de uma sociedade menos sexista, violenta. O ciberespaço permite a militância, permite a discussão de temas que afetam o funcionamento do espaço urbano. Na rede, confrontos surgem na tentativa de fundar outros discursos à sociedade, outras formas de socialização em que não só o sujeito homem-heterossexual tenha voz, mas em que todos os sujeitos mulher, homossexual, bissexual, transexual possam dizer e não serem ditos por uma sociedade baseada em uma violência patriarcal de gênero que também circula na rede. (Garcia, 2014, p. 87).

Com isso, o sujeito-linguista encontra na rede social, no ciberespaço, um lugar de posicionamento político-social sobre a língua e os debates atuais que a circundam, ultrapassando os dizeres dominantes do sujeito homem-branco-cisgênero-heterossexual, sendo este sujeito enunciador uma mulher linguista que, apesar de, no episódio em análise, autodeclarar-se como branca, cisgênero e heterossexual, discute questões caras às minorias sociais, ou seja, aos sujeitos de outras raças (que não a branca), de outros gêneros (que não os binários) e de outras sexualidades (que não a heterosexual), inscrevendo-se na posição de sujeito-linguista, sustentando seus dizeres enquanto especialista no assunto.

A seguir, explicitamos a SD3 (1:14:16–1:14:36):

A linguagem não binária é isso. Então, você tem o português. O português é uma língua que flexiona gênero. O que isso significa? Significa que quando você fala português, você vai usar o feminino e o masculino, né. Tradicionalmente, é feminino e masculino. Há outras línguas em que não flexiona gênero. (DiaCast, 2023).

Em SD3, o sujeito-linguista expressa que a língua portuguesa se fundamenta gramaticalmente no binarismo, diferentemente de outras línguas (como o alemão e o inglês, por exemplo). Para o sujeito-linguista, a linguagem “neutra” significa a ausência da flexão de gênero binário (feminino/masculino), ou seja, a inclusão de um gênero “neutro” no sistema linguístico.

No entanto, nesse aspecto, cabe refletir que não haveria neutralidade em não marcar gênero, mas sim um posicionamento político que deslocaria o gênero binário, dando lugar a uma pluralidade de gêneros não binários, os quais tampouco são homogêneos ou unívocos.

Para dar continuidade à análise de SD3, apresentamos a SD4 (1:15:23–1:15:41) abaixo:

A explicação mais tradicional dos linguistas para falar de gênero é uma explicação que vai dizer que esse “a” do feminino é feminino, mas o “o” não é do masculino, no caso de “menino” e “menina”. São explicações teóricas que vão tentar dar conta do que é gênero em português. (DiaCast, 2023).

Em SD4, o sujeito-linguista comenta que a explicação tradicionalmente propagada por linguistas, a qual propõe teoricamente que o gênero gramatical que se flexiona, na

língua portuguesa, não tem relação direta com gênero identitário ou performativo, mas que faz parte da língua enquanto sistema imutável e convencional.

No entanto, o sujeito-linguista diz que essa explicação tenta dar conta do gênero na língua, supondo que não seria possível resolver os desdobramentos dos diversos gêneros performativos partindo da gramática portuguesa normativa padrão.

A seguir, apresentamos a SD5 (1:15:59–1:16:33):

A linguagem não binária, ou neutra, ou neolínguagem, são várias as formas de chamar para se referir a essa forma, vai acrescentar um “e”. Por exemplo: “menine”. Para se referir a pessoas que não se identificam pela lógica binária. E o que é que isso significa? Você tem homem e mulher, feminino e masculino. Há pessoas que não se identificam com essa lógica e vão tentar trazer para dentro da língua outra forma que contribua para a maneira como ela se entende, também dentro da língua. (DiaCast, 2023).

Em SD5, o sujeito-linguista descreve que a linguagem “neutra”, denominada de diversas maneiras, é uma tentativa político-social de estabelecer uma nova forma de flexão de gênero na língua. Em outras palavras, essa tentativa de encontrar um lugar de nomeação e visibilização dentro da língua parte de pessoas não binárias, aquelas que não performam nem o gênero feminino, nem o gênero masculino.

Abaixo, analisaremos a SD6 (1:21:40–1:22:00):

Não existe uma resposta pronta e dada. [...] É uma construção. Vale para... Não vai ser unânime. A questão é como é que a gente traz isso para a língua, como é que esses usos vão se consolidando, se é que eles vão se consolidar, de que maneira se consolidam. E a gente entender, de novo: a língua não é homogênea, então, a gente não vai fazer os mesmos usos em todos os ambientes. (DiaCast, 2023).

Por último, em SD6, o sujeito-linguista expõe que a linguagem “neutra” não está completamente construída e delimitada, pelo contrário, está em construção, podendo ou não ser consolidada socialmente na/pela língua. Ademais, o sujeito-linguista aponta que a língua é heterogênea e que são vários os ambientes nos quais podemos usar formas diferentes de dizer. Nesse sentido, o uso da linguagem “neutra” é entendido aplicável em certos âmbitos, não em todos, bem como aceito por alguns faltantes, não por cada um deles.

Considerando as SD1–SD6 analisadas nesta investigação, compreendemos que o sujeito-linguista se inscreve em uma formação discursiva (FD) não binária dominante, a

qual regula o que pode e deve ser dito (Pêcheux, 2014), na posição e na conjuntura dada do *podcast* ao qual se veicula.

Por conseguinte, essa FD binária está determinada por uma formação ideológica (FI) antipatriarcal dominante, a qual faz circular discursos que se posicionam contra o sistema patriarcal vigente na sociedade capitalista e colonizada brasileira, dado que os homens brancos, cismêneros e heterossexuais detêm o poder político-social, em detrimento de minorias, como as mulheres, as pessoas não binárias e as pessoas LGBTQIAP+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, entre outras identidades de gênero e sexualidades), incluindo as não binárias.

Vale ressaltar que no sistema patriarcal e capitalista sob o qual vivemos no Brasil, as minorias sociais ocupam majoritariamente posições político-sociais subalternas, da mesma forma que as pessoas não brancas, tendo em vista o recorte racial, além do recorte de gênero (foco dessas análises). Nessa esteira, raça, gênero e classe se interseccionam no discurso e no sujeito, evidenciando a desigualdade que atravessa a língua portuguesa ideologicamente.

Por fim, é possível refletir que a linguagem “neutra” surge como uma tentativa de pessoas não binárias de serem representadas linguisticamente, por meio de um ativismo que busca subverter a língua portuguesa simbolicamente, com base em um posicionamento político-social, que não apresenta pretensões de inclusão na língua portuguesa normativa padrão.

Essa preocupação do movimento LGBTQIAP+ parece priorizar a visibilização das diversas maneiras possíveis de nomear sujeitos na/pela língua, pelo uso de pronomes que não demarcam gênero e desinências que privilegiam formas não binárias, em detrimento de formas binárias e do masculino universal dominante.

## **PALAVRAS FINAIS**

Formatação padrão de todo o texto. Finalmente, entendemos que a não representação do sujeito não binário na língua faz emergir a necessidade de nomeação e significação pela linguagem “neutra” ou linguagem não binária. Dito isso, nessas análises, foi possível refletir acerca da circulação do discurso sobre esse tipo de linguagem em uma rede social, com base nas palavras de um sujeito-linguista, resultado da propagação

discursiva instantânea pelo ciberespaço, esse espaço digital que não é neutro e que faz ressoar diversos sentidos na era da tecnologia, posto que:

A discursividade do digital, portanto, afeta vários setores da vida contemporânea, e isso independe da relação que estabelecemos com os objetos materiais, mas se relaciona ao modo como nos significamos em uma sociedade tecnológica e somos por ela significados. (Garcia; Castro, 2024, p. 66).

Para efeito de conclusão, acreditamos que esta pesquisa nos afeta discursivamente, à medida que contribui para que cada vez mais linguistas e analistas de discurso materialistas discutam teoricamente sobre essa linguagem que causa tanta polêmica e que mobiliza sentidos de poder e disputa acerca da língua, a base dos processos discursivos que tomamos como unidades de análise potencialmente produtivas nas Ciências da Linguagem contemporânea.

## **REFERÊNCIAS**

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

DIACAST. #125: A professora Jana Viscardi fala sobre linguagem neutra, conteúdo para a internet e projetos. Entrevistadoras: Nátily Neri; Ana Paula Xangani. Entrevistada: Jana Viscardi. [S. l.]: DiaCast, maio 2023. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/0JkqMIBJKBINAcGRjPmxoP?si=943a41eacd3c4b02>. Acesso em: 17 nov. 2025.

DIAS, Cristiane. A análise do discurso digital: um campo de questões. **Redisco**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 8-20, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redisco/article/view/2515/2079>. Acesso em: 14 abr. 2024.

GARCIA, Dantielli Assumpção; CASTRO, Vitória Delpino de. Sujeito e digital: um entrelaçamento sobre o tempo na cidade. In: **Sujeito on e a sociedade conectada**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, p. 63-78.

GARCIA, Dantielli Assumpção. Ler o arquivo hoje: a sociedade em rede suas andanças no ciberespaço. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 9, n. 11, p. 83-97, 2014. Acesso em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaolettras/article/view/55143/33536>. Acesso em: 14 abr. 2024.

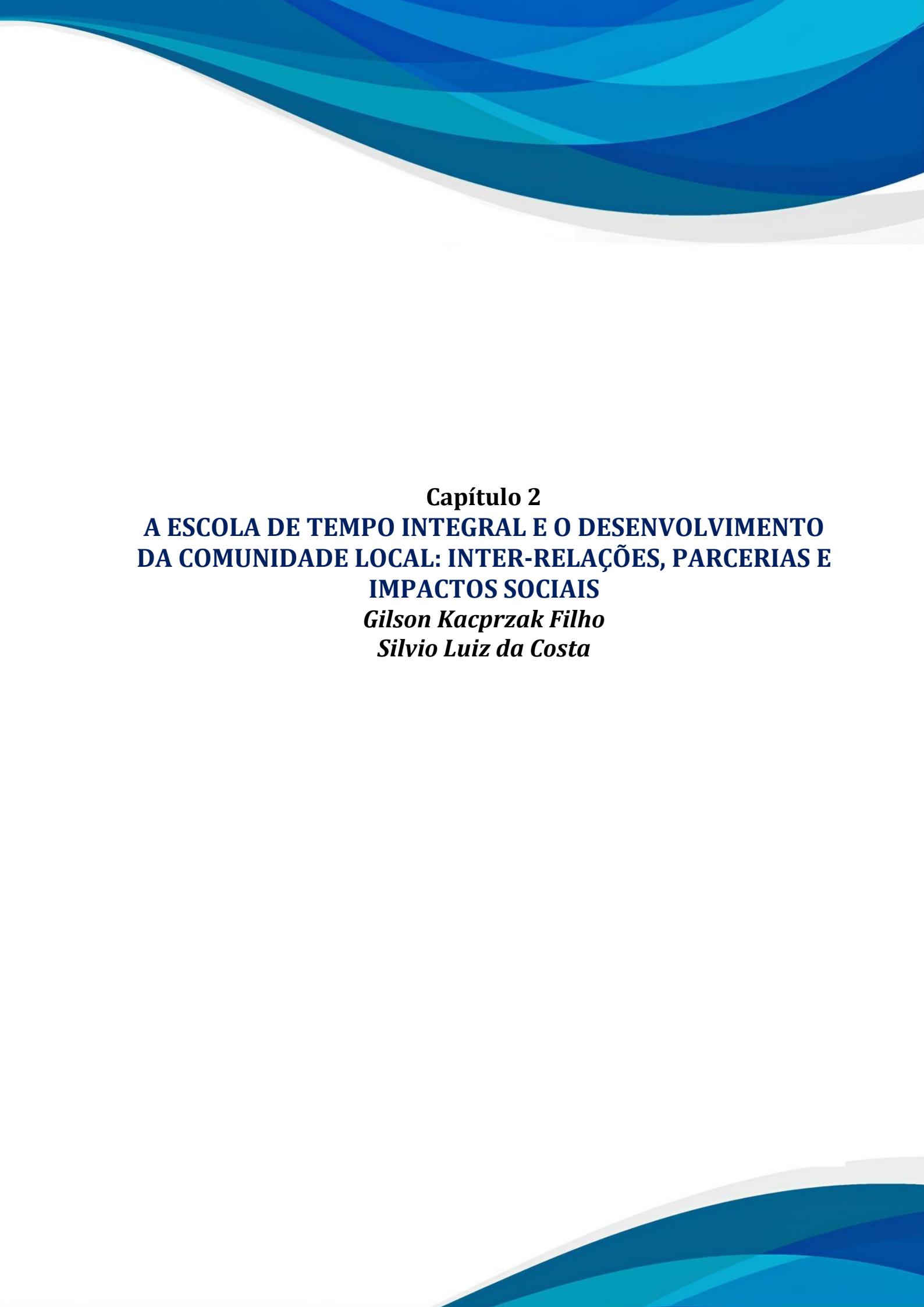
MEDEIROS, Lais Virginia Alves. Linguagem inclusiva de gênero e seus debates controversos: é apenas sobre língua que se discute?. In: **Políticas de língua, políticas**

**na língua:** reflexões sobre diversidade de gênero e inclusão. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, p. 97-113.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

PRECIADO, Paul B. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista:** conceitos fundamentais. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 421-430.



## Capítulo 2

# A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE LOCAL: INTER-RELAÇÕES, PARCERIAS E IMPACTOS SOCIAIS

*Gilson Kacprzak Filho*  
*Silvio Luiz da Costa*

# **A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE LOCAL: INTER-RELAÇÕES, PARCERIAS E IMPACTOS SOCIAIS**

***Gilson Kacprzak Filho***

*Bolsista PIBIC, Graduando em história.*

*gilson.kfilho@unitau.br*

***Silvio Luiz da Costa***

*Professor Doutor, no Departamento de Ciências Sociais e Letras da UNITAU. Doutor em Educação pela FE-USP. Mestre em Ciências Sociais pela PUC - SP. Graduado em Filosofia pela PUC - MG. silvio.lcosta@unitau.br*

## **RESUMO**

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 estabeleceu a meta de que 50% das escolas brasileiras deveriam oferecer ensino em tempo integral até 2024. Esta pesquisa, composta por uma revisão bibliográfica nacional e um estudo de caso documental em um município do Vale do Paraíba, buscou identificar os impactos dessas escolas em seu entorno comunitário. A metodologia dividiu-se em: 1) levantamento bibliográfico nas bases SciELO e Google Acadêmico (2000-2024), analisando 22 produções mediante análise de conteúdo; e 2) análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de duas escolas estaduais. Os resultados da revisão indicam escassa produção acadêmica sobre o tema, com predominância de dissertações e TCCs, e destacam a importância do diálogo escola-comunidade, bem como os riscos da ingerência mercadológica em parcerias. A análise dos PPPs revelou dois extremos: uma escola com documento em desenvolvimento, porém com significativa participação comunitária, e outra com PPP bem estruturado, porém com descrições idealizadas e lacunas sobre o impacto concreto no território. Conclui-se que a escola integral potencialmente atua como agente de desenvolvimento local, fortalecendo vínculos e oferecendo novas oportunidades, mas seu sucesso depende criticamente de um PPP robusto, gestão democrática e parcerias equilibradas, evitando a fragmentação. Evidenciou-se uma lacuna entre a intenção dos

documentos e a percepção discente, sugerindo a necessidade de futuras pesquisas com grupos focais.

**Palavras-chave:** Escola Integral. Desenvolvimento Local. Projeto Político-Pedagógico. Parcerias. Comunidade.

### **ABSTRACT**

The 2014 National Education Plan (PNE) established the goal that 50% of Brazilian schools should offer full-time education by 2024. This research, comprising a national bibliographic review and a documentary case study in a municipality in the Vale do Paraíba, sought to identify the impacts of these schools on their surrounding community. The methodology was divided into: 1) a bibliographic survey on the SciELO and Google Scholar databases (2000-2024), analyzing 22 publications through content analysis; and 2) a documentary analysis of the Political-Pedagogical Projects (PPPs) of two state schools. The review results indicate scarce academic production on the topic, with a predominance of dissertations and undergraduate theses, and highlight the importance of school-community dialogue, as well as the risks of market interference in partnerships. The analysis of the PPPs revealed two extremes: one school with a project under development but with significant community participation, and another with a well-structured PPP, albeit with idealized descriptions and gaps regarding concrete impact on the territory. It is concluded that the full-time school potentially acts as an agent of local development, strengthening bonds and offering new opportunities, but its success critically depends on a robust PPP, democratic management, and balanced partnerships, avoiding fragmentation. A gap between the intention of the documents and student perception was evidenced, suggesting the need for future research with focus groups.

**Keywords:** Full-Time School. Local Development. Political-Pedagogical Project. Partnerships. Community.

## **INTRODUÇÃO**

A proposta da escola em tempo integral tem sido uma constante no cenário político brasileiro, visando impulsionar o desenvolvimento educacional. Esta abordagem amplia a jornada escolar, oferecendo oportunidades educativas diversas, incluindo atividades extraclasse. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, consolidou essa ambição ao estabelecer a meta de que, até 2024, 50% das escolas públicas e 25% das matrículas estivessem na modalidade de tempo integral.

Contudo, a discussão frequentemente se concentra nos efeitos da escola integral no desempenho acadêmico dos estudantes, deixando em segundo plano suas ramificações

sociais e seu potencial como agente de desenvolvimento local. Quando se fala em desenvolvimento local, reporta-se à capacidade de uma comunidade de articular seus recursos, potencialidades e atores para promover melhorias na qualidade de vida e superação de suas vulnerabilidades (SANTOS, 2008). Nesse sentido, a escola, enquanto equipamento social fundamental, pode desempenhar um papel catalisador nesse processo.

Este artigo deriva de duas pesquisas mais que buscaram analisar as inter-relações entre a escola de tempo integral e seu entorno social. O estudo se desenvolveu em duas etapas complementares: a primeira, consistiu em um levantamento bibliográfico nacional sobre a temática; a segunda, envolveu além do levantamento bibliográfico, um estudo de caso documental por meio da análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de duas escolas de um município do Vale do Paraíba. Essa abordagem permite não apenas examinar o debate acadêmico, mas também verificar como os princípios da educação integral são traduzidos no planejamento escolar concreto.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O referencial teórico dialoga, em um primeiro momento, com autores da sociologia da educação, como Bourdieu (2003) e Dubet (2004), que alertam para as ambiguidades da escola, a qual pode tanto reproduzir desigualdades quanto armazenar jovens sem lhes oferecer reais perspectivas. Em seguida, apoia-se em Cavalieri (2009; 2010) para discutir os desafios da multissetorialidade e da construção de uma identidade pedagógica nas escolas de tempo integral. Ainda, fundamenta-se em Gadotti (2006) e Leite e Carvalho (2016) com os conceitos de "cidade educadora" e "território educativo", que compreendem a educação como um fenômeno que transcende os muros da escola e se entrelaça com a dinâmica comunitária. Por fim, incorpora as reflexões de Libâneo (2012; 2013) sobre a cultura organizacional escolar e os riscos da mercantilização da educação mediante parcerias desequilibradas.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral analisar os efeitos da escola de tempo integral no desenvolvimento da comunidade local, a partir de uma revisão bibliográfica nacional e da análise documental de PPPs. Seus objetivos específicos são: Apontar, nos estudos sobre escola integral e comunidade local, as principais características das experiências e realizações; identificar, nos Projetos Político-

Pedagógicos de escolas integrais, os vínculos estabelecidos com o entorno social; refletir sobre as contribuições dessas relações no âmbito pedagógico e para o desenvolvimento local.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, utilizando-se dos procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental, de natureza exploratória-descritiva. O percurso metodológico foi dividido em duas fases distintas e complementares.

A primeira etapa consistiu em uma pesquisa bibliográfica. Seu objetivo foi mapear e analisar a produção acadêmica nacional sobre as relações entre escola de tempo integral e comunidade local. As buscas foram realizadas nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico, utilizando-se os seguintes descritores, combinados por meio do operador booleano AND: "Escola integral", "PPP", "parcerias" e "comunidade". Estabeleceu-se como baliza cronológica o período de 2000 a 2024, e como filtro linguístico, a língua portuguesa.

O tratamento dos dados seguiu a técnica de **\*\*Análise de Conteúdo\*\***, conforme proposta por Bardin (2011), privilegiando a identificação das experiências relatadas, fundamentos teóricos, metodologias utilizadas e principais resultados.

A segunda etapa constituiu-se de uma análise documental. O objeto de análise foram os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de duas escolas estaduais de ensino integral de um município do Vale do Paraíba, aqui identificadas como Escola A e Escola B para preservar o anonimato. A escolha das escolas considerou a disponibilidade do documento e diferenças significativas em seu perfil: a Escola A aderiu ao programa de tempo integral recentemente (2022), enquanto a Escola B possui uma trajetória mais longa nessa modalidade. A análise, também pautada na Análise de Conteúdo, focou-se em identificar como os documentos caracterizam a comunidade do entorno, planejam as interações e parcerias com a comunidade local, concebem o protagonismo estudantil e articulam suas propostas com a noção de desenvolvimento local.

## **LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO**

O levantamento bibliográfico inicial revelou um campo de estudos ainda em consolidação sobre a interface entre escola integral e comunidade local. A Tabela 1 sintetiza a quantificação desse levantamento.

**Tabela 1- Levantamento bibliográfico – Google Acadêmico e SciELO (2000-2024).**

Banco de dados	Filtros	Nº de produções	Produções selecionadas
<i>Google Acadêmico</i>	Português 2000/2024	975	7
<i>Scielo</i>	Português 2000/2024	8	1

Fonte: Elaborada pelo autor (2024)

A Tabela 2 detalha as produções selecionadas e suas principais contribuições para a pesquisa, evidenciando a predominância de trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações e monografias de especialização.

**Tabela 2- Levantamento bibliográfico – Google Acadêmico e SciELO (2000-2024).**

Produção	Tipo	Contribuição para a pesquisa
<b>Oliveira, Amanda Carla da Silva</b>	TCC	Análise de limites e possibilidades na relação tempo, espaço e currículo, incluindo parcerias com hospitais e universidades.
<b>Amorim, Verônica Souza</b>	TCC	Aborda o papel das parcerias público-privadas, destacando a necessidade de planejamento para evitar a desvirtuação pedagógica.
<b>Vargas, Ligia Jacob</b>	Dissertação	Analisa a autonomia escolar em contexto de parcerias, destacando a cogestão e a escola como reforço da cultura e identidade comunitária.
<b>Ribeiro, Marcos Antonio Pinto</b>	Dissertação	Explora a educação científica integral, desenvolvendo senso crítico nos estudantes para resolver problemas da comunidade.
<b>Matoso, Elizete Alves</b>	Monografia	Evidencia a falta de financiamento e a dificuldade em estabelecer parcerias, deixando demandas comunitárias desamparadas.
<b>Capobiango, Silvana.; Leite, Vania Finholdt Angelo</b>	Artigo	Discute a formação continuada de professores e a autonomia da escola como comunidade de prática, extrapolando os muros escolares.

<b>Araújo, Ulisses Ferreira.; Klein, Ana Maria.</b>	Artigo	Defende a escola e comunidade juntas para uma cidadania integral, com a interação contemplada no PPP.
<b>Lopes, Suzana Gomes.; Silva, Alexandre Leite dos Santos.; Sousa, Caroline Lucena.</b>	Artigo	Destaca a construção de uma identidade coletiva entre escola e comunidade para superar dificuldades

Fonte: Elaborada pelo autor (2024)

A análise dessas produções permitiu identificar eixos temáticos recorrentes. Um deles é a centralidade do diálogo com a comunidade para a efetivação de projetos significativos. Araújo e Klein (2006), retomando Gadotti (2006), ressaltam que a "cidade educadora" só se concretiza com a garantia de diversidade cultural, organização do espaço público, qualidade de vida e consciência dos processos de exclusão.

Outro eixo crucial diz respeito aos financiamentos e parcerias. Matoso (2015) evidencia que a falta de recursos impossibilita muitas escolas de promover atividades emancipadoras, tornando-as dependentes de parcerias. Esse cenário gera um risco destacado por Libâneo (2013, p. 57):

Na medida em que a educação escolar fica restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos e a critérios do mercado, fica comprometido o seu papel em relação a seus objetivos prioritários de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. LIBÂNEO (2013, p. 57)

Amorim (2018) também alerta que parcerias, especialmente com a iniciativa privada, podem redirecionar o foco pedagógico para atender demandas externas, esvaziando o currículo.

Por fim, os estudos de caso, como o de Vargas (2007), demonstram o protagonismo comunitário, onde a própria comunidade se organiza para criar uma escola, enfrentando posteriormente os desafios da cogestão com o poder público. Essa realidade ilustra a advertência de Cavaliere (2009, p. 61) de que "as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção".

## **ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS**

A análise dos PPPs das Escolas A e B revelou dois cenários distintos de apropriação da proposta de educação integral e de sua relação com o território.

A Escola A apresenta um PPP que se assume em construção. Sua força reside no aparente vínculo com a comunidade, realizando pesquisas de satisfação com as famílias e mantendo um conselho escolar ativo. No entanto, o documento carece de profundidade ao descrever como as parcerias se efetivam e quais seus impactos. Seus projetos são mencionados, mas não detalhados, e a noção de desenvolvimento local aparece de forma genérica.

A Escola B, por sua vez, possui um PPP notavelmente mais elaborado e coerente. Sua fundamentação é sólida, defendendo uma educação que contemple todas as dimensões humanas. O protagonismo do aluno é um pilar explícito, alinhando-se à fala de Ribeiro (2023, p. 104) de que o estudante "deve ser o protagonista das ações propostas na escola e em sua comunidade". Seus objetivos específicos mencionam a necessidade de "dinamizar a participação mais atuante" da comunidade e "prestar serviços" a ela.

Em ambas as escolas, identificou-se que a cultura organizacional (Libâneo, 2012) é semelhante, fortemente influenciada pela rede estadual de ensino, com valorização da gestão democrática. No entanto, os PPPs vivem em um "espaço idealizado". Eles planejam, intendem e desejam a interação, mas não conseguem traduzir em seus documentos a materialidade dessa relação, nem preveem mecanismos para avaliar sua eficácia.

## **SÍNTESE DOS ACHADOS**

A triangulação entre a revisão bibliográfica e a análise documental permite uma visão abrangente do tema. De um lado, a literatura aponta os potenciais benefícios da escola integral como agente de desenvolvimento local (LEITE; CARVALHO, 2016; GUARÁ, 2009), capaz de criar "territórios educativos" e fortalecer identidades comunitárias. De outro, também sinaliza os riscos reais: a fragmentação do projeto pedagógico (CAVALIERE, 2009) e sua subordinação a lógicas mercantis (LIBÂNEO, 2013).

A análise dos PPPs confirma essa ambiguidade. Por um lado, demonstra que as escolas públicas estão se esforçando para incorporar os princípios da educação integral e da gestão democrática. Por outro, revela uma lacuna significativa entre a intenção e a operacionalização. Os documentos são prolixos em fundamentos e objetivos nobres, mas são econômicos em descrever as estratégias concretas de interação com o território, a governança das parcerias e, principalmente, a avaliação do impacto social gerado.

Isso corrobora a visão de Bourdieu (2003) e Dubet (2004) sobre a ambiguidade da escola. A escola integral, nesse contexto, pode de fato se tornar um espaço de armazenamento de jovens ("como alternativas às filas dos desempregados", DUBET, 2004, p. 549) se seu projeto for frágil, ou pode se transformar em um poderoso vetor de transformação social se for capaz de criar vínculos reais e pedagógicos com a sua comunidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo buscou analisar os efeitos da escola de tempo integral no desenvolvimento da comunidade local, combinando um levantamento bibliográfico nacional com um estudo de caso documental. Os resultados permitem concluir que a escola integral possui, de fato, um potencial significativo para atuar como agente de desenvolvimento local, na medida em que pode fortalecer vínculos comunitários, ampliar horizontes de vida dos estudantes e funcionar como um equipamento catalisador de soluções para problemas locais.

Contudo, este potencial não é automático. Seu efetivo aproveitamento depende criticamente de alguns fatores-chave: a existência de um Projeto Político-Pedagógico robusto e propositivo, que vá além das boas intenções e detalhe estratégias, parcerias e mecanismos de avaliação de impacto; a consolidação de uma gestão democrática genuína, que incorpore a voz da comunidade não apenas no papel, mas nas decisões cotidianas; e o estabelecimento de parcerias equilibradas, que complementem e não suplantem o projeto pedagógico da escola, evitando os riscos da fragmentação e da mercantilização do ensino.

A pesquisa evidenciou uma lacuna importante tanto na produção acadêmica – ainda escassa e concentrada em trabalhos de graduação e pós-graduação. Quanto nos documentos escolares analisados: a lacuna da percepção e da materialidade. Os PPPs descrevem um "dever ser" idealizado, mas pouco nos contam sobre como essa interação é vivenciada pelos alunos, professores e moradores. Portanto, sugere-se, como desdobramento fundamental para pesquisas futuras, a realização de estudos empíricos que utilizem metodologias como entrevistas, grupos focais e observação participante junto às comunidades escolares investigadas. Ouvir esses atores é passo indispensável para compreender, de fato, se e como a escola de tempo integral está impactando e sendo

impactada pelo seu território, fechando o ciclo entre a intenção política, o planejamento pedagógico e a realidade concreta do desenvolvimento local.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira.; KLEIN, Ana Maria. Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, p. 119-125, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.134>. Acesso em: 15 out. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 39-64.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 15 out. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, v. 21, n. 80, p. 51-63, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418>. Acesso em: 15 out. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/vqDFLNVT3D75RCG9dQ9J6s/>. Acesso em: 15 out. 2024.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Wd7rZxwQnQ7k5LgYsL5GgBt/>. Acesso em: 15 out. 2024.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160>. Acesso em: 15 out. 2024.

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

LEITE, Lúcia Helena Alvarez.; CARVALHO, Paulo Fernando Lopes de. Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos. **Educação & Realidade**, v.

41, n. 4, p. 1205-1226, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623660598>. Acesso em: 15 out. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: **Qualidade da escola pública**. Goiânia: CEPED Publicações, 2013. p. 47-71.

LOPES, Suzana Gomes.; SILVA, Alexandre Leite dos Santos.; SOUSA, Caroline Lucena. Vivências e memórias entre a Escola Monsenhor Lopes e a Comunidade Forte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 260, p. 43-62, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rtep.102.i260.4044>. Acesso em: 15 out. 2024.

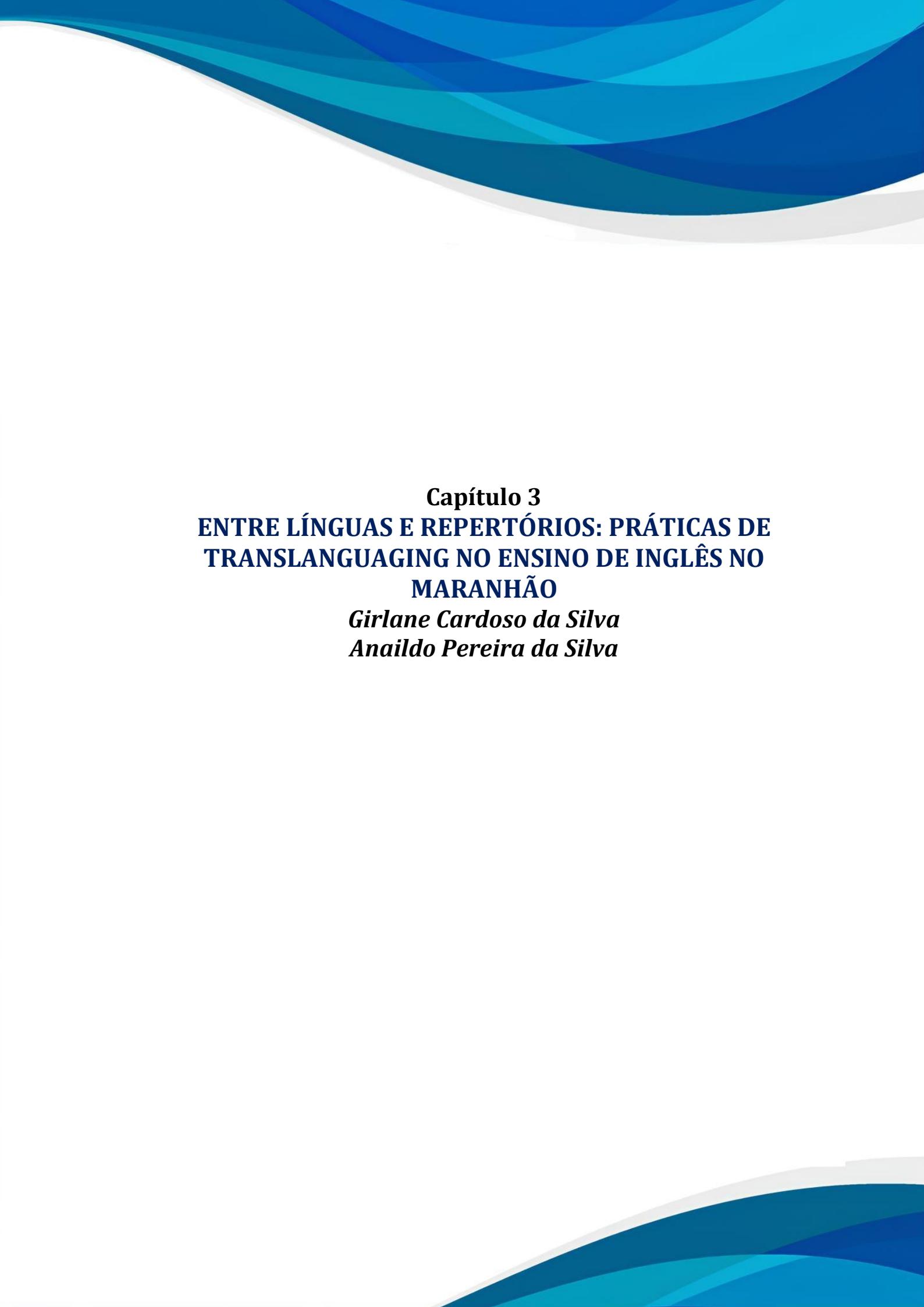
MATOSO, Elizete Alves. **Educação integral: uma realidade distante**. 2015. 74 f. Monografia (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9WQK6L>. Acesso em: 15 out. 2024.

OLIVEIRA, Amanda Carla da Silva de. **Limites e possibilidades da escola de tempo integral (ETI): uma relação de tempo, espaço e currículo**. 2019. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/10594>. Acesso em: 15 out. 2024.

RIBEIRO, Marcos Antonio Pinto. **Educação integral e educação científica: seus entrelaçamentos nas velas do Velho Chico**. 2023. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/271535>. Acesso em: 15 out. 2024.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

VARGAS, Ligia Jacob de. **A autonomia e gestão escolar dentro do contexto de parcerias: a experiência de uma escola de ensino fundamental em Salvador**. 2007. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11897>. Acesso em: 15 out. 2024.



**Capítulo 3**  
**ENTRE LÍNGUAS E REPERTÓRIOS: PRÁTICAS DE**  
**TRANSLANGUAGING NO ENSINO DE INGLÊS NO**  
**MARANHÃO**

*Girlane Cardoso da Silva*  
*Anaíldo Pereira da Silva*

# ENTRE LÍNGUAS E REPERTÓRIOS: PRÁTICAS DE *TRANSLANGUAGING* NO ENSINO DE INGLÊS NO MARANHÃO

***Girlane Cardoso da Silva***

*Professora Substituta do Departamento de Letras e Pedagogia – UEMA/ Campus Santa Inês. Mestra em Linguística Aplicada – UNISINOS. Graduada em Letras: Português/Inglês e suas respectivas Literaturas-UEMA. Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí-UFPI. E-Mail:*

*gislaynnesilva028@gmail.com*

***Anaildo Pereira da Silva***

*Professor de Língua Inglesa do quadro permanente de docentes na Secretaria Municipal de Educação de Pedro do Rosário-MA/SEMEDPDR. Mestre em Letras – UFMA. Graduado em Letras: Português/Inglês e respectivas Literaturas-UEMA. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão-UFMA/Campus Bacabal-PPGLB. E-Mail: profanaildo@gmail.com.*

## **RESUMO**

Este capítulo discute como práticas de *translanguaging* emergem no ensino de língua inglesa em uma escola do Maranhão, a partir das narrativas de professores e alunos do Ensino Fundamental e Médio. Com base em uma abordagem qualitativa e interpretativa, foram analisadas entrevistas semiestruturadas e registros de diário de bordo produzidos durante as observações das aulas de língua adicional. A pesquisa evidencia que professores mobilizam português e inglês de forma funcional, ajustando suas escolhas linguísticas às necessidades de compreensão dos estudantes e às especificidades do contexto escolar. As análises mostram que, embora ambos os docentes afirmem preferência pelo uso da língua inglesa, suas práticas revelam movimentos translíngues destinados a facilitar o entendimento e ampliar o acesso ao conteúdo. Do ponto de vista dos alunos, a *translanguaging* é percebido como recurso pedagógico que favorece segurança, aproximação gradual com o inglês e maior participação nas atividades. As vozes analisadas apontam para a relevância de práticas linguísticas integradas e para a

inadequação de abordagens monolíngues rígidas em salas de aula heterogêneas. Os resultados reforçam a importância de reconhecer os repertórios linguísticos como recursos legítimos para a aprendizagem e para a construção de ambientes mais inclusivos e responsivos no ensino de língua adicional.

**Palavras-chave:** *Translanguaging*. Repertório linguístico. Ensino de inglês.

### **ABSTRACT**

This chapter examines how translanguaging practices emerge in English language teaching in a school in Maranhão, Brazil, drawing on narratives from middle and high school teachers and students. Using a qualitative and interpretative approach, we analyzed semi-structured interviews and field notes produced during classroom observations of additional language teaching. The findings show that teachers mobilize Portuguese and English in functional ways, adjusting their linguistic choices to students' comprehension needs and to the specificities of the school context. Although both teachers express a preference for using English as the target language, their actual practices reveal translanguaging movements aimed at facilitating understanding and expanding access to content. From the students' perspective, translanguaging is perceived as a pedagogical resource that promotes confidence, gradual exposure to English, and greater engagement in classroom activities. The analyzed voices point to the importance of integrated linguistic practices and highlight the limitations of rigid monolingual approaches in heterogeneous classrooms. Overall, the results reinforce the need to recognize linguistic repertoires as legitimate resources for learning and for building more inclusive, responsive, and meaningful environments in additional language education.

**Keywords:** *Translanguaging. Linguistic repertoire. English teaching.*

## **INTRODUÇÃO**

Neste capítulo, discutimos a *translanguaging* como uma pedagogia que ajuda a compreender como os alunos mobilizam seus repertórios linguísticos no processo de aprender e usar línguas. Bush (2012, 2017), explica que o repertório linguístico é formado pelos recursos de linguagem que cada pessoa reúne ao longo de suas experiências e interações. Esses recursos são flexíveis e permitem que os bilíngues se adaptem às situações de comunicação do dia a dia. Li Wei (2011) amplia essa compreensão ao definir o repertório como um espaço criativo de construção de sentidos, que se desenvolve continuamente por meio das práticas de *translanguaging*.

Ao observarmos a *translanguaging* como prática pedagógica, entendemos que ela mostra como os alunos bilíngues combinam seus conhecimentos linguísticos para compreender conteúdos, produzir textos e interagir, sem se prender às divisões tradicionais entre “línguas separadas”. Nessa perspectiva, a língua é vista como um recurso móvel, fluido e ajustável às necessidades comunicativas dos aprendizes (Canagarajah, 2013). Assim, consideramos a *translanguaging* uma prática espontânea dos bilíngues e bilíngues emergentes, que utilizam seus repertórios para dar sentido ao que aprendem e para participar de forma mais ativa da sala de aula.

O nosso *corpus* está formado por narrativas de alunos e professores, coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas. A investigação desse fenômeno foi realizada em uma escola da rede particular de ensino que atende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, situada em uma cidade localizada a aproximadamente 275 km da capital São Luís, no estado do Maranhão.

Para orientar a leitura, este capítulo está organizado em cinco partes articuladas entre si. Na Introdução, apresentamos o tema central e contextualizamos a discussão sobre a *translanguaging* e seu papel no ensino de línguas. Em seguida, desenvolvemos a fundamentação teórica, na qual abordamos as principais contribuições de autores que discutem repertório linguístico, dinamicidade das práticas bilíngues e a pedagogia *translanguaging*. Na seção de metodologia da pesquisa, descrevemos a constituição do *corpus*, os instrumentos utilizados para a coleta das narrativas e o contexto institucional em que o estudo foi realizado. A Análise de dados traz a interpretação das narrativas dos participantes à luz do referencial teórico apresentado, evidenciando como as práticas de *translanguaging* emergem no cotidiano escolar. Por fim, nas considerações finais, retomamos os principais achados, destacamos as contribuições da pesquisa para o ensino de língua adicional e apontamos caminhos possíveis para investigações futuras.

## **TRANSLANGUAGING COMO USO DE LÍNGUA E COMO PEDAGOGIA**

Nesta seção, apresentamos uma discussão teórica sobre a *translanguaging* como pedagogia na sala de aula, explorando o papel dos repertórios linguísticos incorporados no ensino e aprendizagem de línguas. Bush (2012, 2017) explica repertório linguístico como um conceito importante advindo de uma perspectiva interacional, do qual os bilíngues dispõem e que adaptam para interagir de maneira significativa. Li Wei (2011)

conceituou repertório como espaço criativo de “tradução” aperfeiçoado pelas práticas de *translanguaging*. Além disso, a *translanguaging* é a forma como bilíngues utilizam seus repertórios linguísticos na própria compreensão, e não com base nas línguas nomeadas, concebendo-as como recursos móveis (Canagarajah, 2013). Assim, consideramos a *translanguaging* um processo espontâneo nos bilíngues e bilíngues emergentes.

O termo *translanguaging* como pedagogia foi cunhado por Cen Williams (1994, 1996) para descrever as práticas linguísticas dos estudantes de galês ao significarem e produzirem linguagem. Williams (2012) apresenta a *translanguaging* como teoria e prática pedagógica diversificada, concebendo a língua como sistema adaptativo que envolve *input* e *output*, em que a criação e elaboração de significados se dão pelo processamento integrado de “duas línguas”. O autor distingue *translanguaging* natural — relacionada ao insumo que os estudantes utilizam para aprender — da *translanguaging* oficial, conduzida pelo professor e estruturada por meio de ações planejadas.

As práticas de *translanguaging* atendem ao objetivo da Linguística Aplicada no estudo da interação entre as línguas. A presença de múltiplos repertórios em sala de aula evidencia a multiplicidade no ensino e aprendizagem e valoriza a articulação entre L1 (Língua Materna) e língua adicional, rompendo com o viés monolíngue/monoglóssico. Mesmo diante da tradição monolíngue, os professores recorrem à *translanguaging* para permitir que os alunos deem sentido ao aprendizado, ativando criatividade, expressividade e compreensão significativa.

O ensino tradicional de línguas tende a apoiar-se em regras monolíngues e abordagens centradas no falante nativo (Lin, 2013, 2016). A *translanguaging* propõe romper com esse modelo, ao integrar sistemas multimodais e repertórios diversos no processo de aprendizagem, construído conjuntamente entre professores e estudantes (Lin, 2012). Quando os docentes reconhecem o potencial da *translanguaging* para impulsionar a aprendizagem pela flexibilização linguística, podem apoiar os estudantes no uso integral de seus repertórios, o que García *et al.* (2017) chamam de progressão dinâmica. Essa perspectiva permite ao professor compreender as complexas práticas bilíngues dos aprendizes e planejar mecanismos que considerem o dinamismo do repertório, tanto no desempenho linguístico geral quanto no desempenho específico da língua adicional.

A pedagogia *translanguaging* apoia-se em três concepções norteadoras: **posicionamento, planejamento e intervenções**. O posicionamento refere-se ao sistema

de crenças do professor sobre o uso do repertório completo dos estudantes como recurso legítimo de aprendizagem. O planejamento diz respeito à integração intencional das práticas culturais, familiares e escolares nas atividades pedagógicas. Já as intervenções envolvem a flexibilidade docente para ajustar o curso da aula e incentivar o uso dos repertórios linguísticos que favorecem a compreensão e a produção em língua adicional.

García e Wei (2014) destacam que a *translanguaging* constrói um “terceiro espaço” para o desenvolvimento de práticas dinâmicas de linguagem e cultura, promovendo aprendizagem significativa. Esse processo rompe o isolamento das línguas no ensino tradicional e reforça a importância da mediação entre língua materna e língua adicional, articulada a atividades cognitivas complexas (García e Wei, 2014). Para García (2011), *translanguaging* vai além da troca de códigos e refere-se a práticas multimodais utilizadas para tornar mais eficazes leituras, escritas, anotações, discussão e visão.

As interações multilíngues em sala de aula possibilitam a criação de significados inter-relacionados e flexíveis, sem depender de regras fixas (Lemke, 2016). Assim, a *translanguaging* contribui para a construção da identidade linguística dos aprendentes e transforma o modelo de interação cognitiva e social, modificando o ensino monolíngue (García; Wei, 2014). O uso de repertórios amplos fortalece a aprendizagem, incentiva o uso da língua menos proficiente e promove vínculos entre escola e família, além de integrar estudantes com diferentes níveis de fluência (Baker, 2001).

Nesse sentido, a *translanguaging* é uma prática transformadora que redefine o sistema cognitivo entre L1 e língua adicional, considerando a linguagem como fenômeno dinâmico, multidimensional e adaptativo (Pennycook, 2016; Canagarajah, 2017). O repertório emerge das relações complexas entre elementos semióticos que se ajustam às necessidades comunicativas dos aprendentes (Pennycook, 2017). Assim, não se trata de alternar códigos, mas de transcender sistemas tradicionais (García, 2009).

A *translanguaging* pode ser compreendida, segundo Flores e Schissel (2014), em dois níveis: como prática linguística espontânea das comunidades bilíngues e como abordagem pedagógica na qual professores constroem pontes entre essas práticas e as linguagens escolares formais. Aplicada ao ensino de língua adicional, visa ajudar os alunos a compreender conteúdos complexos, desenvolver práticas linguísticas em contextos escolares, fortalecer identidades linguísticas e promover o desenvolvimento socioemocional (García *et al.*, 2017). A seguir, o quadro 1, explica como a *translanguaging* pode ser utilizada em sala de aula.

Quadro 1- Ensinando o conteúdo por meio da *translanguaging*

Objetivos	Possíveis estratégias
1- Diferenciar e adaptar	Tradução
2- Construir a base do conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diálogo colaborativo;</li> <li>✓ Agrupamento colaborativo;</li> <li>✓ Leitura de textos multilíngues;</li> <li>✓ Audição multilíngue/recursos visuais;</li> <li>✓ Projeto de aprendizagem;</li> <li>✓ Unidades temáticas;</li> <li>✓ Pesquisa.</li> </ul>
3- Aprofundar a compreensão, desenvolver e ampliar novos conhecimentos, pensamento crítico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diálogo colaborativo;</li> <li>✓ Agrupamento colaborativo;</li> <li>✓ Leitura de textos multilíngues;</li> <li>✓ Audição multilíngue/recursos visuais;</li> <li>✓ Projeto de aprendizagem;</li> <li>✓ Unidades temáticas;</li> <li>✓ Pesquisa;</li> <li>✓ Língua materna;</li> <li>✓ Escrita multilíngue.</li> </ul>
4- Transferência linguística e consciência metalinguística.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Construção do vocabulário;</li> <li>✓ Construção das frases;</li> <li>✓ Cognatos;</li> <li>✓ Comparação;</li> <li>✓ Aquisição de vocabulário multilíngue;</li> <li>✓ Aquisição da sintaxe e morfologia multilíngue.</li> </ul>
5- Transferência linguística e flexibilidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Idiomas e mídias alternativas;</li> <li>✓ Traduzir;</li> <li>✓ <i>Translanguaging</i> na escrita;</li> <li>✓ <i>Translanguaging</i> na fala.</li> </ul>
6- Investimento na identidade e posicionalidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diálogo colaborativo;</li> <li>✓ Agrupamento colaborativo;</li> <li>✓ Leitura de textos multilíngues;</li> <li>✓ Audição multilíngue/recursos visuais;</li> <li>✓ Projeto de aprendizagem;</li> <li>✓ Unidades temáticas;</li> <li>✓ Pesquisa;</li> <li>✓ Idiomas e mídias alternativas;</li> <li>✓ Traduzir;</li> <li>✓ <i>Translanguaging</i> na escrita;</li> <li>✓ <i>Translanguaging</i> na fala.</li> </ul>
7- Interrogar a desigualdade linguística.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diálogo colaborativo;</li> <li>✓ Agrupamento colaborativo;</li> <li>✓ Leitura de textos multilíngues;</li> <li>✓ Audição multilíngue/recursos visuais;</li> <li>✓ Projeto de aprendizagem;</li> <li>✓ Unidades temáticas;</li> <li>✓ Pesquisa;</li> <li>✓ Idiomas e mídias alternativas;</li> <li>✓ Traduzir;</li> <li>✓ <i>Translanguaging</i> na escrita;</li> <li>✓ <i>Translanguaging</i> na fala.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em García e Wei (2014, p. 120).

Os objetivos apresentados no quadro articulam comunicação, apropriação do conhecimento, práticas multilíngues e construção de novas realidades linguísticas. Dessa forma, a *translanguaging* funciona como ferramenta pedagógica para compreender práticas sociais em que linguagem e conteúdo se integram.

Para Garcia (2009), *translanguaging* no ensino de idiomas é uma abordagem bilíngue centrada nas práticas observáveis do bilinguismo, e não nas línguas em si. Isso permite o uso completo do repertório linguístico dos estudantes, sem a fragmentação imposta pelas línguas nomeadas (Otheguy; García; Reid, 2015). Assim, aplicar a *translanguaging* nas aulas de língua adicional motiva os estudantes a utilizarem seus repertórios linguísticos de maneira crítica, criativa e significativa.

Nesse seguimento, os quatro objetivos da *translanguaging* aplicados ao ensino de línguas nomeadas estimulam o uso pleno do repertório linguístico e o desenvolvimento de competências formais da língua. A interação entre L1 e língua adicional, mediada pela *translanguaging*, configura a dinâmica comunicativa que os estudantes utilizam para se expressar em diferentes situações.

Somando a esse recorte e às concepções aqui apresentadas para orientar o trabalho docente, postulamos, na seção seguinte, reflexões sobre a metodologia aplicada ao estudo.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa apresentada neste capítulo segue uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativista, uma vez que busca compreender como professores e estudantes constroem sentidos sobre suas práticas linguísticas em sala de aula e como essas práticas se articulam ao fenômeno da *translanguaging*. Conforme defendem Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa permite acessar significados, percepções e experiências situadas, aspecto central quando se investigam práticas de linguagem em contextos educacionais. Nesse mesmo sentido, Minayo (2012) afirma que essa abordagem possibilita interpretar fenômenos sociais a partir das vozes dos participantes, o que vai ao encontro dos objetivos desta investigação.

O *corpus* é composto por narrativas produzidas por alunos e professores, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas. Essa técnica foi escolhida por favorecer a emergência de relatos espontâneos e permitir que os participantes expressem, com

liberdade, suas percepções sobre o uso dos repertórios linguísticos e as práticas pedagógicas vivenciadas. De acordo com Flick (2009), as entrevistas semiestruturadas oferecem flexibilidade ao pesquisador, ao mesmo tempo em que garantem foco na temática investigada, o que contribui para a profundidade analítica dos dados.

A investigação foi conduzida em uma escola da rede privada de ensino, que atende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, localizada em um município situado a aproximadamente 275 km da capital São Luís, no Maranhão. O cenário foi selecionado por apresentar práticas de ensino de língua adicional em ambiente multilíngue, o que favorece a observação de repertórios linguísticos em movimento, conforme discutem García e Wei (2014) quando tratam da dinamicidade das práticas bilíngues em contextos reais.

A análise dos dados seguiu os pressupostos da análise qualitativa interpretativa, articulada aos estudos de *translanguaging* e ao conceito de repertório linguístico. As narrativas foram organizadas, categorizadas e interpretadas à luz do referencial teórico mobilizado, buscando identificar recorrências, tensões e sentidos produzidos pelos participantes. Ainda, em consonância com Bardin (2016), adotou-se a análise temática como estratégia para agrupar e interpretar os dados, considerando tanto os padrões emergentes quanto os elementos singulares de cada relato.

O uso de entrevistas, como instrumento de coleta de dados, permitiu compreender o fenômeno em sua complexidade, considerando as práticas, os discursos e os repertórios linguísticos mobilizados pelos participantes. Ao articular teoria e dados empíricos, buscamos evidenciar como a *translanguaging* se manifesta nas práticas escolares e como pode constituir um recurso pedagógico potente para o ensino de língua adicional.

Para além da descrição dos procedimentos adotados, essa metodologia possibilitou captar nuances do uso das línguas no contexto escolar, revelando percepções, práticas e tensões presentes no cotidiano das aulas. Assim, ao integrar esses dados às bases teóricas discutidas, construímos as condições necessárias para interpretar as evidências produzidas. Na seção a seguir, apresentamos a análise das narrativas, evidenciando como a *translanguaging* emerge e se materializa nas experiências dos participantes.

## ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados que apresentamos a seguir tem como objetivo compreender como alunos e professores mobilizam seus repertórios linguísticos no cotidiano da sala de aula e de que maneira essas práticas se aproximam das concepções de *translanguaging* discutidas na fundamentação teórica. Para isso, examinamos as narrativas produzidas nas entrevistas semiestruturadas. A leitura interpretativa desse material, articulada ao diálogo entre bilinguismo dinâmico, práticas semióticas e pedagogia da *translanguaging*, permitiu identificar recorrências, tensões e movimentos de significação que revelam como o uso integrado das línguas se manifesta na escola pesquisada.

A seguir, damos início a transcrição dos dados seguido da sua respectiva análise. A pergunta inicial a ser analisada foi direcionada aos professores, vejamos.

ENTREVISTA COM O PROFESSOR ENSINO MÉDIO (1ª série)	
PERGUNTA	RESPOSTA
Qual língua ou línguas usas em sala de aula? Em que momentos? Qual preferes?	<i>Uso a Língua Inglesa, mas para explicar alguns conteúdos de gramática corro à Língua Portuguesa. Eu prefiro a LI mesmo;</i>

**Fonte:** Autores (2025).

Na resposta apresentada, o professor afirma utilizar predominantemente a Língua Inglesa (LI) em sala, recorrendo à Língua Portuguesa (LP) especificamente para explicar conteúdos gramaticais. Embora o docente declare preferência pela LI, seu relato evidencia uma prática espontânea de *translanguaging*, uma vez que a alternância entre as línguas não ocorre de modo aleatório, mas como estratégia pedagógica vinculada à necessidade de favorecer a compreensão dos estudantes. A prática, ora mencionada, vai ao encontro do que diz García e Wei (2014), ao afirmarem que a *translanguaging* se manifesta justamente na mobilização integrada dos repertórios linguísticos dos sujeitos para construir sentido, e é o que se observa quando o professor utiliza a LP para detalhar aspectos da gramática que, apenas em inglês, poderiam gerar barreiras de entendimento.

A fala também indica uma compreensão funcional das duas línguas, pois o professor aciona cada uma em momentos distintos e com finalidades específicas. Essa organização pragmática das escolhas linguísticas está de acordo com Otheguy, García e Reid (2015), que defendem que a *translanguaging* não se limita a alternâncias estruturais entre códigos, mas reflete o uso do repertório linguístico completo dos falantes para

atender a demandas comunicativas e pedagógicas. Ao recorrer à LP como recurso explicativo, o docente amplia as possibilidades de aprendizagem, permitindo que os estudantes articulem conhecimentos prévios com novos conteúdos.

Além disso, a declaração do professor revela uma tensão discursiva comum em contextos de ensino de língua adicional: a valorização do uso exclusivo da LI como ideal pedagógico versus a necessidade concreta de recorrer à LP para garantir que o conteúdo seja compreendido. Essa tensão é discutida por Canagarajah (2013), que aponta que a insistência em um monolingüismo artificial muitas vezes ignora práticas reais e efetivas de sala de aula. No caso analisado, embora o professor reafirme preferência pela LI, sua prática efetiva demonstra um movimento translíngue que favorece a construção de sentido e contribui para a aprendizagem.

Assim, a fala do professor do Ensino Médio, aqui analisada, evidencia uma prática de *translanguaging* alinhada às perspectivas contemporâneas sobre ensino de línguas, nas quais os repertórios linguísticos são compreendidos como recursos dinâmicos, e não como sistemas isolados. Tal prática reforça a importância de reconhecer o uso pedagógico de múltiplas línguas como estratégia legítima e eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, passaremos, a seguir, a descrição e análise do questionamento feita à professora de LI do ensino fundamental que ministra aula numa turma de 6º ano. Vejamos.

<b>ENTREVISTA COM A PROFESSORA ENSINO FUNDAMENTAL (6º ano)</b>	
<b>PERGUNTA</b>	<b>RESPOSTA</b>
Qual língua ou línguas usas na sala de aula? Em que momentos? Qual preferes?	<i>Olha... eu me sinto mais à vontade utilizando o português porque diferente de uma escola de idiomas, onde a maioria já aquela aptidão pela língua inglesa, nós trabalhamos no ensino regular com uma turma muito mista, tem aqueles alunos que se sobressaem como você pode perceber nas observações, mas tem aqueles alunos que eles não estão compreendendo nada, nada, nada que o professor está falando, então eu prefiro utilizar o português para explicar, para comentar alguma coisa, mas quando nós falamos das atividades eu sempre falo em inglês da forma como está no livro que é para eles terem essa aproximação maior com a língua.</i>

**Fonte:** Autores (2025).

Na fala da professora, observa-se uma reflexão direta sobre as condições reais de ensino no contexto da escola regular particular, especialmente no que se refere à heterogeneidade das turmas. Ao afirmar que se sente “mais à vontade utilizando o

português”, a docente reconhece que seus estudantes possuem níveis de proficiência muito distintos, incluindo aqueles que “não estão compreendendo nada” quando as explicações são dadas apenas em inglês. Esse posicionamento revela uma prática translíngue construída a partir das necessidades concretas da sala de aula, na medida em que o uso do português funciona como recurso de mediação pedagógica para garantir a compreensão dos conteúdos. Essa mobilização de repertórios múltiplos, orientada pela demanda comunicativa, está alinhada com o entendimento de *translanguaging* proposto por García e Wei (2014), segundo o qual os falantes acionam suas línguas de forma integrada para construir significado.

A fala da professora também evidencia a consciência de que a língua adicional não pode ser trabalhada de maneira homogênea em um ambiente marcado por desigualdade de acesso e níveis de letramento distintos. A distinção que ela faz entre escolas de idiomas — com público mais apto e motivado — e o ensino regular — com grupos diversos e níveis iniciais de compreensão — reforça as tensões apontadas por Canagarajah (2013), que critica modelos monolíngues de ensino por desconsiderarem o contexto sociolinguístico e as trajetórias de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, ao optar pelo português para explicações, comentários e orientações gerais, e pelo inglês nas atividades e instruções presentes no livro, a professora organiza suas escolhas linguísticas de maneira funcional e estratégica, respondendo às demandas da turma.

A prática descrita dialoga com o que Otheguy, García e Reid (2015) definem como uso pleno e dinâmico do repertório linguístico dos participantes. A professora não percebe sua ação como “alternância de códigos”, mas como uma escolha pedagógica para ampliar o acesso dos alunos ao conteúdo. Ao reservar o inglês para as atividades, ela cria momentos de exposição à língua adicional que buscam, como explicado, aproximar os estudantes das estruturas e vocabulários presentes no material didático. Trata-se de um movimento translíngue que combina acolhimento e desafio, permitindo que o português funcione como base de ancoragem e o inglês como espaço de ampliação do repertório.

Além disso, a narrativa da docente evidencia uma preocupação com a compreensão e com a participação de todos os alunos, revelando que a *translanguaging* não opera apenas em função da língua, mas também da inclusão pedagógica. Ao adaptar sua prática, às necessidades dos estudantes, ela produz condições para que os aprendizes possam transitar entre as línguas sem medo ou bloqueio, o que se aproxima do que Flores e Schissel (2014) chamam de reconhecimento das práticas multilíngues como formas

legítimas de aprendizagem. Assim, a fala, da professora do Ensino Fundamental, mostra que a *translanguaging* se materializa como estratégia sensível ao contexto, permitindo que a língua adicional seja ensinada de modo gradual, compreensível e conectado às experiências linguísticas dos alunos.

Os excertos acima analisados, trazem a perspectiva dos docentes de LI no que concerne às práticas pedagógicas no contexto escolar. Observa-se que, de algum modo os professores têm consciência dessa prática mesmo não possuindo conhecimento científico no que diz respeito a prática de *translanguaging*.

Tendo, pois, apresentado a perspectiva dos docentes passaremos, a seguir, a transcrição e análise dos excertos dos estudantes.

ENTREVISTA COM O ALUNO ENSINO MÉDIO (1 <sup>a</sup> série)	
PERGUNTA	RESPOSTA
Como o professor reage quando se fala em português na aula de inglês? E quando você ou alguém mistura as línguas? O que você acha da reação do professor?	<i>[...] na aula de ontem é... bem, ele parou aula, parou um termo específico para falar de um outro tema. Na conversação eu achei isso muito bom porque demonstra que ele está preocupado com o nosso aprendizado em várias áreas na mesma língua.</i>

**Fonte:** Autores (2025).

O relato do aluno evidencia uma percepção positiva em relação ao modo como o professor lida com o uso do português e com a mistura das línguas durante as aulas de inglês. Ao mencionar que o professor “parou a aula” para explicar um termo específico e relacioná-lo a outro tema. O estudante interpreta essa ação como um gesto de cuidado com o aprendizado, indicando que a intervenção não foi vista como interrupção negativa, mas como ampliação do entendimento. Essa atitude docente se aproxima de práticas de *translanguaging*, pois envolve mobilizar diferentes recursos linguísticos para aprofundar a compreensão e conectar conhecimentos, o que vai ao encontro do que defendem García e Wei (2014) sobre o papel pedagógico do repertório integrado.

A fala do aluno também revela que a reação do professor não gera punição nem constrangimento, mas é percebida como estratégia para reforçar o conteúdo e favorecer a aprendizagem em múltiplas dimensões. Tal postura contribui para a construção de um ambiente mais seguro linguisticamente, no qual o estudante sente que pode transitar entre línguas sem julgamento — condição fundamental para as práticas translíngues

segundo Otheguy, García e Reid (2015). Assim, a percepção do aluno indica que a *translanguaging*, mesmo não nomeada como tal, é reconhecida pelos aprendizes como prática pedagógica eficaz, capaz de promover compreensão e engajamento.

A seguir, passamos a análise e descrição do excerto do estudante do ensino fundamental, da turma do 6º ano.

<b>ENTREVISTA COM O ALUNO ENSO FUNDAMENTAL (6º ano)</b>	
<b>PERGUNTA</b>	<b>RESPOSTA</b>
O que seria melhor fazer em relação ao uso de inglês e de português na aula de inglês? Existe alguém que tenha te ajudado a pensar assim?	<i>E o português seria utilizado para aqueles que não sabe nada de inglês e aí a gente vai aperfeiçoando.</i>

**Fonte:** Autores (2025).

A fala do aluno indica uma compreensão intuitiva da função pedagógica das duas línguas na aula de inglês. Ao afirmar que o português deveria ser utilizado “para aqueles que não sabe nada de inglês” e que, a partir disso, o aprendizado pode ser “aperfeiçoado”. O estudante demonstra perceber o papel do português como apoio inicial para a construção do conhecimento, especialmente para quem está em níveis iniciais de proficiência. Essa percepção está alinhada à perspectiva de *translanguaging* apresentada por García e Wei (2014), segundo a qual os repertórios linguísticos são acionados de forma integrada para facilitar o acesso ao conteúdo e promover avanços progressivos na língua adicional.

Além disso, o aluno reconhece que o uso articulado das duas línguas contribui para um processo de aprendizagem escalonado, no qual o português serve como base de compreensão e o inglês como espaço de ampliação. Essa visão dialoga com Otheguy, García e Reid (2015), que defendem que a *translanguaging* favorece a construção de sentido especialmente em contextos heterogêneos, como é o caso do ensino fundamental. Embora o estudante não mencione explicitamente quem o influenciou a pensar dessa forma, sua resposta sugere que essa percepção decorre das próprias práticas vivenciadas em sala, reforçando a importância das escolhas pedagógicas do professor na formação das atitudes dos alunos diante das línguas.

Assim, diante das evidências analisadas, é possível reconhecer como a *translanguaging* se materializa nas práticas docentes e nas percepções dos estudantes, revelando caminhos potentes para o ensino de língua adicional. Esses achados reforçam a

complexidade do fenômeno e suas implicações pedagógicas. Assim, nas considerações finais, sintetizamos os principais aportes do capítulo e apontamos direções futuras para pesquisa e prática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As análises apresentadas ao longo deste capítulo evidenciam que a *translanguaging* se manifesta como prática concreta nas salas de aula investigadas, mesmo quando não é nomeada ou percebida explicitamente pelos participantes. Professores e alunos mobilizam seus repertórios linguísticos de maneiras distintas, orientados tanto pelas demandas de compreensão quanto pela necessidade de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais acessível e significativo. As narrativas analisadas mostram que o português e o inglês não atuam como sistemas separados, mas como recursos que se complementam, permitindo que os sujeitos construam sentidos, articulem conhecimentos e ampliem seu repertório linguístico.

No caso dos professores, observamos que o uso articulado das línguas emerge como estratégia pedagógica, motivada pela necessidade de atender à heterogeneidade das turmas e garantir a compreensão dos conteúdos. Embora ambos demonstrem preferência pelo uso do inglês enquanto língua-alvo, suas práticas revelam uma gestão flexível dos recursos linguísticos, refletindo o que García e Wei (2014) descrevem como repertórios dinâmicos orientados para fins comunicativos e educativos. Essa postura dialoga com perspectivas críticas de ensino de línguas, como as de Canagarajah (2013), que reconhecem a complexidade dos contextos reais de aprendizagem e defendem abordagens mais sensíveis às condições linguísticas dos estudantes.

As falas dos alunos, por sua vez, demonstram que eles percebem a *translanguaging* como prática que favorece segurança, compreensão e aproximação progressiva com o inglês. Tanto o estudante do Ensino Médio quanto o do Ensino Fundamental associam o uso do português a momentos de apoio e construção inicial do conhecimento, reconhecendo que essa mediação contribui para que o inglês seja gradualmente incorporado ao processo de aprendizagem. Essa visão confirma que a *translanguaging* pode funcionar como recurso de inclusão, reduzindo barreiras linguísticas e fortalecendo a participação dos aprendizes, conforme argumentam Otheguy, García e Reid (2015).

Em conjunto, esses elementos reforçam a importância de reconsiderar práticas monolíngues rígidas e promover abordagens que valorizem o repertório linguístico completo dos sujeitos, entendendo-o como ferramenta legítima de construção do conhecimento. A *translanguaging*, ao permitir que alunos e professores transitem entre línguas de maneira consciente e funcional, abre espaço para práticas pedagógicas mais compreensíveis, humanas e alinhadas às demandas do ensino contemporâneo.

Desse modo, este capítulo contribui para a discussão sobre o ensino de língua adicional em contextos multilíngues ao evidenciar como a *translanguaging* pode se consolidar como estratégia pedagógica potente, capaz de favorecer autonomia, compreensão e desenvolvimento linguístico. Os dados analisados apontam para a necessidade de práticas mais flexíveis e integradas, que reconheçam a pluralidade linguística dos estudantes e explorem o potencial formativo de seus repertórios, abrindo caminhos para reflexões e pesquisas futuras na área.

## **REFERÊNCIAS**

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3. ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics* v.33, n.5, p. 503–523, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>. Acesso em: 04 jun. 2024.
- BUSCH, B. Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of Spracherleben – the lived experience of language. *Applied Linguistics* v.38, n.3, pp. 340–358, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>. Acesso em: 04 jun. 2024.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York: Routledge, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203073889>. Acesso em: 10 de jul. 2024
- CANAGARAJAH, S. Teacher development in multilingual settings. *The Modern Language Journal*, v. 101, supl. 1, p. 144-158, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/modl.12386>. Acesso em: 10 de jul. 2024

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, N.; SCHISSEL, J. Dynamic bilingualism and the misrecognition of emergent bilinguals. *Language in Society*, v. 43, p. 461-464, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0047404514000386>. Acesso em: 20 de jul. 2024

GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden: Wiley-Blackwell, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9781444303734>. Acesso em: 20 de jul. 2024.

GARCÍA, O. Educating New York's bilingual children: Constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2011. p.133-153. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/233291542\\_Educating\\_New\\_York's\\_bilingual\\_children\\_Constructing\\_a\\_future\\_from\\_the\\_past](https://www.researchgate.net/publication/233291542_Educating_New_York's_bilingual_children_Constructing_a_future_from_the_past). Acesso em: 03 set. 2024.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, O.; JOHNSON, S.; SELTZER, K. *The Translanguaging Classroom*. Philadelphia: Caslon, 2017.

LEMKE, J. Living in the anthropocene: Toward a translingual and multimodal communication ecology. *Social Semiotics*, v. 26, n. 5, p. 1-12, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10350330.2016.1233062>. Acesso em: 03 de ago. 2024

LIN, A. M. Y. *Towards transformation of knowledge and subjective in curriculum inquiry: Insights from Chen Kuan- Hsing's: Asia as method*. *Curriculum inquiry*. 1. ed. Hong Kong, 2012

LIN, A. M. Y. Toward paradigmatic change in TESOL methodologies. *TESOL Quarterly*, v. 47, n. 1, p. 171-179, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tesq.99>. Acesso em: 03 de ago. 2024

LIN, A. M. Y. *Language across the Curriculum & CLIL in English as an additional language (EAL) contexts theory and practice*. 1. ed. Springer. Hong Kong, 2016.

LI WEI. 'Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain,' *Journal of Pragmatics* v. 43, [s.n]. p.1222-35, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>. Acesso em: 13 jul. 2024.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2012.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging. *Applied Linguistics Review*, v. 6, p. 281-307, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/applrev-2015-0014>. Acesso em: 03 de ago. 2024

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics*. 2. ed. New York: Routledge, 2016.

- PENNYCOOK, A. Is the cognitive reflection test a measure of both reflection and intuition? In: *Behavior Research Methods*. v. 48, p. 341-348. Springer, 2017.
- WILLIAMS, C. *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]*. Unpublished University of Wales (Bangor) Doctoral Thesis, 1994.
- WILLIAMS, C. *The National Immersion Scheme Guidance for Teachers on Subject Language Threshold: Accelerating the Process of Reaching the Threshold*. 1.ed. University of Wales Bangor School of Education, 2012.

**Capítulo 4**

**DOS PARADIGMAS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ÀS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS: FORMAÇÃO  
DO HOMEM NA CONSTRUÇÃO DOS NOVOS SABERES**

***Daiane Lotes***

# **DOS PARADIGMAS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS: FORMAÇÃO DO HOMEM NA CONSTRUÇÃO DOS NOVOS SABERES**

***Daiane Lotes***

*Professora, Mestre em Educação, E-mail: daianelotes@gmail.com*

## **RESUMO**

Este trabalho versa a análise histórica da educação e suas práticas pedagógicas antigas, com o objetivo de propor um olhar ativo e desenvolver competências e habilidades necessárias para a formação cognitiva, profissional e a inserção do discente no mercado de trabalho, cada vez mais exigente de práticas rápidas e objetivas na resolução de problemas. Como pilar desse estudo, sustenta-se uma pesquisa com embasamento científico de grandes estudiosos os quais desenvolveram pesquisas voltadas à evolução da aplicação do saber nas escolas, e o impacto que essas metodologias geraram no perfil do discente para a constituição de uma nova leitura de mundo. Para compreender o estudo, busca-se apresentar a transformação que a educação sofreu ao longo dos séculos e as consequências geradas na contemporaneidade e no contexto dinâmico de sociedade transformadora, e assim propor novas reflexões e discussões sobre a importância da construção de novos saberes. Em um cenário onde as mudanças e inovações acontecem de forma rápida, muitas vezes, é necessário que os docentes reflitam sobre a sua forma de ensinar e que os discentes se sintam, como principais sujeitos transformadores do seu próprio conhecimento, proporcionando maior sentimento de autonomia nas tomadas de decisões, e se tornando ativo em sua própria trajetória de vida.

**Palavras-chave:** Evolução da Educação. Práticas Pedagógicas. Metodologias Ativas. Contemporaneidade.

## **ABSTRACT**

This work deals with the historical analysis of education and its ancient pedagogical practices, with the aim of proposing an active approach and developing the skills and abilities necessary for cognitive and professional training and the insertion of students into the job market, which is increasingly demanding of quick and objective problem-solving practices. The pillar of this study is research based on the scientific work of leading scholars who have developed studies focused on the evolution of the application of knowledge in schools and the impact that these methodologies have had on the profile of students in terms of shaping a

new worldview. To understand the study, we seek to present the transformation that education has undergone over the centuries and the consequences generated in contemporary times and in the dynamic context of a changing society, and thus propose new reflections and discussions on the importance of building new knowledge. In a scenario where changes and innovations happen quickly, it is often necessary for teachers to reflect on their teaching methods and for students to feel that they are the main agents of transformation of their own knowledge, providing a greater sense of autonomy in decision-making and becoming active in their own life trajectory.

**Keywords:** Evolution of Education. Pedagogical practices. Active Methodologies. Contemporary.

## INTRODUÇÃO

Hoje em dia as reflexões e discussões sobre os avanços no âmbito educacional e tecnológico, em meio a uma sociedade que se transforma, são frequentes na comunidade escolar. Contudo, para que a transformação nas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem e na formação de professores aconteçam, a educação do passado deve ser relevante para entender suas bases.

Ao destacar a aprendizagem do aluno, é necessário conhecer aspectos formadores e constituintes deste processo, e perceber quais, contribuem para a formação do pensamento docente, a fim de criar ou adaptar novos recursos, e acompanhar a evolução dos processos educacionais, pois os discentes evoluem com o passar dos anos, uma vez que acumulam variadas experiências de vida, e analisam criticamente as informações que recebem.

Desta forma, entende-se que a nova escola deve formar pessoas capazes de atuar como protagonistas do seu próprio conhecimento, na tomada de decisões que a vida apresenta e como ser ativo de sua própria trajetória evolutiva. Para o docente é necessário que o mesmo reflita sobre sua prática, com base em experiências anteriores, decorridas ao longo da história.

Partindo desse pressuposto, este trabalho tem como objetivo analisar de forma breve a evolução da história da educação, suas transformações ao longo dos anos, e suas contribuições para a atualidade, a partir de leituras e interpretações fundamentadas cientificamente, com base em pesquisadores, e por fim, realizar novas reflexões e debates sobre o assunto em questão.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

A pesquisa em desenvolvimento apresenta-se como estudo teórico e crítico sobre os paradigmas históricos da educação e as práticas pedagógicas contemporâneas para a formação do homem e a construção dos saberes.

Assume articulação direta com pesquisas teóricas em educação, história da educação, práticas pedagógicas e mundo contemporâneo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao observar as práticas de ensino e aprendizagem do passado, percebe-se que há um avanço gradativo na história da educação, em que pesquisadores, estudiosos e filósofos clássicos foram descobrindo e aprimorando essas práticas, ao longo de anos de pesquisa e análise crítica. O homem, diante das situações de seu cotidiano sentiu a necessidade de buscar respostas às indagações que fazia, a fim de autoconhecimento e evolução, e de forma tradicional, as escolas contribuíram para o que o mesmo acontecesse. Este pensamento pode ser observado, segundo Cambi (1999, p.57), quando afirma que “a educação dos jovens se torna o instrumento central para a sobrevivência do grupo e a atividade fundamental para realizar a transmissão e o desenvolvimento da cultura”.

As práticas escolares seguidas por influências religiosas e empíricas ditavam de forma padronizada a memorização e repetição de leituras sagradas, ao mesmo tempo em que apresentava comportamentos repressivos e de extrema obediência, Cambi (1999). Havia discriminação nesse cenário, período em que as mulheres eram vistas apenas como cuidadoras domésticas, que somente sabiam ler, pois a escrita demandava de mais estudo, e as crianças que eram vistas como incapazes de desenvolver sua cognição e por este motivo, sem valor algum perante a sociedade. Neste mesmo cenário, o homem era visto como centro do conhecimento e da família, e a ele o ensino era oferecido de forma privilegiada e com maior ênfase, na intenção de aprimorar a participação na sociedade de forma regrada, com conhecimento, desenvolvendo a cultura, negócios e preservando a etiqueta social.

Séculos passados, e a educação evolui lentamente, ao passo que a tecnologia avança, e o homem segue abrindo caminho para novas descobertas históricas. Sua

valorização acontece, e há reconhecimento de seus anseios, quando se torna capaz de tomar suas próprias decisões. Automaticamente, as práticas de ensino foram se moldando, conforme a sociedade se mostrava pronta para atender as necessidades das pessoas, ao passo que crescia economicamente e politicamente.

Cambi (1999) afirma que, os fins da educação mudam e destinam-se aos indivíduos ativos na sociedade, estes livres de vínculos e de ordens, com fé, adaptados ao mundo, abertos para agir com a razão e cientes das ações e suas consequências.

As crianças também foram ganhando espaço e conforme o tempo passava a escola se apresentava como ambiente que novas descobertas o que favorece uma formação natural e espontânea. Segundo Cambi (1999, p. 387), a infância, sofreu um processo evolutivo, complexo e conflituoso e a criança tornou-se sujeito com igualdade de comunicação, pois se percebeu que é na idade pré-escolar que o ser desenvolve sua personalidade.

Vários aspectos unem a era medieval e a modernidade, pois ambas se identificam com novas descobertas, e partindo destas novas práticas, surge a era do trabalho com força total, os processos passam a ser mecânicos e favorecer as massas e a democracia. Cambi (1999) comenta que a revolução industrial marcou a contemporaneidade, o século XVIII apresentou um conceito de “sistema de fábrica” e produção em larga escala que implicou mudanças sociais.

Com essa nova realidade, as escolas passam a formar mão de obra especializada e a desenvolver competências específicas para atender a demanda, que se mostra em ascensão, com uma infinidade de informações e com o olhar para o novo. Habilidades comportamentais como a comunicação, negociação e habilidades técnicas de raciocínio lógico, como cálculos matemáticos se tornam fator importante para os profissionais da época, os quais oriundos do comércio, bancos e da política, descobriram várias possibilidades de expansão, principalmente em relação à distribuição de mercadorias para os burgueses.

As competências de âmbito profissional foram necessárias para o desenvolvimento da sociedade econômica, momento em que o homem cidadão passou a desenvolver a emoção e afeição pela família, tornando-o mais humano. Cambi (1999) cita que os iluministas surgiram com um pensamento em que as escolas se reorganizam conforme o cenário onde a pessoa está inserida, devendo promover oportunidades

inovadoras de estudo, em formato funcional, para formar pessoas ativas, responsáveis, e livres, seguindo a linha da burguesia que se apresentava utilitária e científica.

O mundo em constante transformação exige que o ensino e aprendizagem sejam preparatórios, no que se refere a inserção do homem na vida social e no trabalho, pois as novas gerações surgem sedentas por novas práticas e descobertas. Cambi (1999) comenta que a contemporaneidade propõe uma pedagogia explícita, com instruções de trabalho, as quais podem ser centradas na ação pedagógica, de direito universal e com tarefa social.

O tempo passa e as escolas e universidades surgem como referência na orientação e formação profissional do homem, e as mulheres iniciam sua participação no mercado de trabalho com seus direitos civis garantidos. Há uma ruptura de paradigma tanto nas escolas, como também no comércio e indústria, e esta, traz consigo novas práticas de ensino, qualificação de profissionais e mão de obra, quesitos necessários para atender as necessidades de uma sociedade consumista e inovadora.

Para Cambi (1999, p. 395) “impôs-se como aquisição de profissionalismos diversos e articulados, de modo a tornar possível a reprodução social, econômica, cultural, técnica”. Dessa forma, a educação se coloca no centro, formando profissionais inovadores e de forma personalizada, com ênfase em sua tarefa social, a qual se tornou de primária.

A partir das reflexões históricas, chega-se ao século XX, Conforme Cambi (1999, p. 509) “[...] um século dramático, conflituoso, radicalmente inovador em cada aspecto da vida social: em economia, em política, nos comportamentos, na cultura”. Pode-se perceber neste século, várias questões como o individualismo e o hedonismo que se apresentam como regra para viver, ou seja, antes vale o consumo, depois a produção, o tempo livre, e não o trabalho. Para acompanhar essa mudança radical, a renovação pedagógica teve que agir de maneira constante, com um novo movimento ao pensar em educação, na elaboração de teoria e prática e no crescimento científico.

Com a contemporaneidade, o processo de educar deixou de ser baseado na mera transmissão do conhecimento, por fatores como a rapidez na produção do conhecimento, e principalmente na facilidade de acesso à vasta gama de informação. Nesse contexto as metodologias ativas surgem como proposta para priorizar o processo de ensinar e aprender, na busca da participação ativa de todos os envolvidos, centrados na realidade em que estão inseridos.

Vários autores comentam sobre as novas pedagogias. A reflexão pedagógica poderá oferecer, como princípio, meios de desenvolver o protagonismo do aluno a partir

de sua própria aprendizagem, e o professor como coadjuvante. Sabendo-se que as tecnologias atualmente disponíveis estão tanto ao alcance do corpo docente, como do discente, cabe ao docente perceber e aplicar seu papel de mediador em sala de aula, de modo que crie pontes que ajudem a trabalhar com diferentes culturas, onde o uso do informal e espontâneo do aluno se encontra com a linguagem formal e elaborada das teorias trazidas pelo docente.

Refletindo sobre o tema percebe-se que o docente pode criar aulas atrativas e sair da rotina, ou melhor, ele pode desenvolver a sensibilidade de elaborar aulas de modo a trazer o cotidiano e a vivência do discente para a sala de aula, estimulando um espírito investigativo em seu aluno, e proporcionando um ambiente de criação, em busca da inovação e resolução de problemas.

Para tanto, faz-se necessário uma ruptura no modelo tradicional de ensino, com o docente revendo sua prática pedagógica e buscando a inovação nas metodologias. Procurando alternativas que podem ser adaptadas em uma sala de aula, onde se agrupa conceitos de criatividade, fantasia cerebral, trabalhando com um senso de inovação, de forma lúdica, como meio de resolução de problemas, realizando uma comparação para uma nova leitura de mundo, e não há necessidade de nenhum estilo a ser seguido, o que possibilita experimentar vários níveis de criação e inovação.

O proposto do uso das metodologias ativas como estratégia didática para a educação é direcionada, visando levar para a sala de aula uma didática provocativa e estimuladora unindo a teoria e a prática, contextualizando o conhecimento, contribuindo com uma aprendizagem sob um novo olhar, e explorando materiais e tecnologias que proporcionem interdisciplinaridades oferecidas pelo curso na instituição de ensino.

Sendo assim, o docente poderá ser responsável pelo planejamento de suas aulas, buscando fazer a diferença, permitindo condições que o trabalho seja aplicado tanto individualmente, quanto em grupo, e pode-se considerar que o uso de métodos ativos leva oportunidades de vivência de regras e normas na construção de uma aprendizagem significativa. Embora a utilização ativa em sala de aula, ainda possa ser vista com restrições nas instituições de ensino, cabe ao docente, no momento da elaboração de seus planos de aula buscar a preparação de atividades com profundidade e seriedade, de modo que tais atendam o objetivo da aprendizagem, não a tornando uma atividade banal.

Segundo Freire (2007, p. 84):

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade.

Ensinar visando práticas reais resgata um processo de aprendizagem onde proporciona a motivação da descoberta, momentos de superação do saber e a própria busca do conhecimento à construção de novos saberes, e não se restringe somente ao ambiente de sala de aula, como também as escolas. Portanto, pensar na formação de professores e na aprendizagem do aluno é necessário um novo saber pedagógico, mais humano, social, problemático, experimental, empírico e aberto à evolução.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pode-se dizer que a construção do conhecimento é constante e a formação do pensamento crítico se faz a todo o momento. É necessário direcionar as políticas públicas para promover uma educação de qualidade e inovadora, com desenvolvimento do ensino mais humanitário, progressista e livre de discriminações sociais.

As escolas poderão proporcionar aos docentes e discentes apoio às reflexões sobre a vida, bem como a preocupação com a formação do ser, para que não sejam alheios a discursos que ferem a ética e ao desconhecimento do novo, e que de nada adianta palavras bem escritas e estruturadas, quando a coragem de revolucionar a educação se abala defronte a problemas da sociedade.

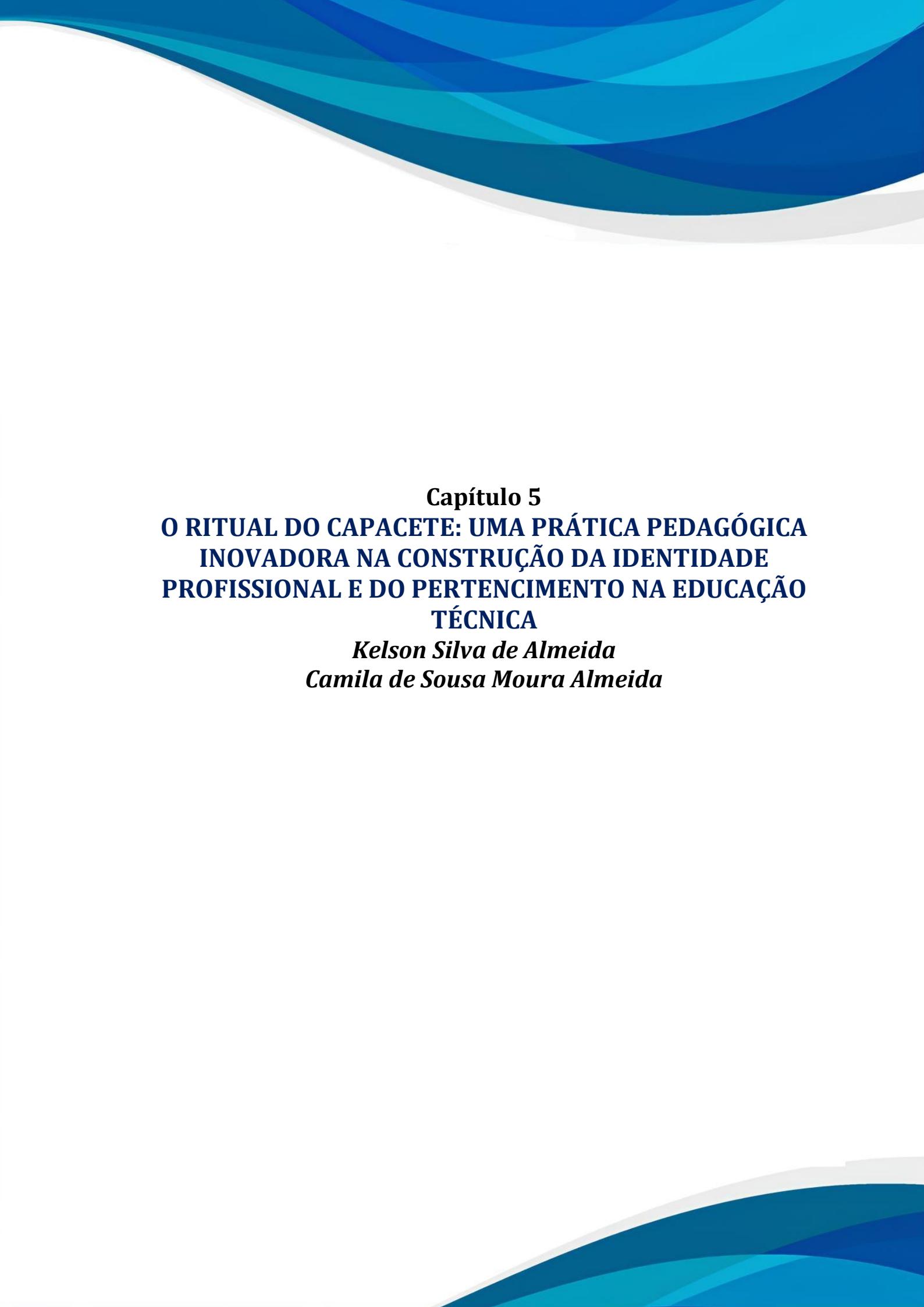
Sabe-se que olhar para a base escolar, é começar a preparar o indivíduo para a inserção na nova cultura contemporânea, que exige competências essenciais para transformar uma sociedade em evolução, a partir do impacto da educação na formação do sujeito para o novo mundo dinâmico.

## **REFERÊNCIAS**

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora 2001.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 35<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.



## Capítulo 5

# O RITUAL DO CAPACETE: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DO PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO TÉCNICA

*Kelson Silva de Almeida  
Camila de Sousa Moura Almeida*

# **O RITUAL DO CAPACETE: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DO PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO TÉCNICA**

***Kelson Silva de Almeida***

*Engenheiro Civil, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – Campus Floriano; eng.kelson@ifpi.edu.br*

***Camila de Sousa Moura Almeida***

*Assistente Social, Secretaria de Estado da Saúde do Piauí (SESAPI); camilamoura.ass@gmail.com*

## **RESUMO**

Este artigo analisa a "Cerimônia do Capacete", uma prática pedagógica implementada no curso Técnico em Edificações do Instituto Federal do Piauí (IFPI) – Campus Floriano. O estudo posiciona este evento como um ritual de passagem deliberadamente estruturado para catalisar a construção da identidade profissional e fortalecer o sentimento de pertencimento entre os estudantes ingressantes. A partir de um referencial teórico que articula os conceitos de identidade profissional, pertencimento escolar e inovação pedagógica, argumenta-se que a cerimônia transcende seu caráter simbólico para se configurar como uma metodologia ativa de alto impacto. Ao integrar elementos afetivos, sociais e cognitivos, a prática conecta os discentes com os valores, a ética e as responsabilidades da futura profissão desde o início de sua jornada formativa. A análise detalhada dos componentes do ritual — como a entrega do capacete por padrinhos, o juramento coletivo e a participação da comunidade — revela sua eficácia em promover o engajamento estudantil e em estabelecer uma base sólida para a permanência e o sucesso acadêmico. Conclui-se que rituais pedagógicos como o aqui apresentado representam uma estratégia inovadora, acessível e replicável, alinhada às demandas contemporâneas por uma Educação Profissional e Tecnológica mais humanizada e integral.

**Palavras-chave:** identidade profissional; sentimento de pertencimento; rituais pedagógicos; educação profissional e tecnológica; inovação pedagógica.

## **ABSTRACT**

This article analyzes the "Helmet Ceremony," a pedagogical practice implemented in the Technical Course in Civil Construction at the Federal Institute of Piauí (IFPI) – Floriano Campus. The study positions this event as a deliberately structured rite of passage designed to catalyze the construction of professional identity and strengthen the sense of belonging among new students. Based on a theoretical framework that articulates the concepts of professional identity, school belonging, and pedagogical innovation, it is argued that the ceremony transcends its symbolic character to become a high-impact active methodology. By integrating affective, social, and cognitive elements, the practice connects students with the values, ethics, and responsibilities of their future profession from the very beginning of their educational journey. A detailed analysis of the ritual's components—such as the presentation of the helmet by sponsors, the collective oath, and community participation—reveals its effectiveness in promoting student engagement and establishing a solid foundation for retention and academic success. It is concluded that pedagogical rituals like the one presented here represent an innovative, accessible, and replicable strategy, aligned with contemporary demands for a more humanized and integral Professional and Technological Education.

**Keywords:** professional identity; sense of belonging; pedagogical rituals; professional and technological education; pedagogical innovation.

## **1. INTRODUÇÃO: PARA ALÉM DOS MUROS DA SALA DE AULA**

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil enfrenta o desafio contínuo de transcender a mera formação técnica, buscando consolidar-se como um espaço de desenvolvimento integral do estudante. Em um cenário marcado por altas taxas de evasão e pela necessidade de formar profissionais não apenas competentes tecnicamente, mas também eticamente conscientes e socialmente responsáveis, as instituições de ensino são convocadas a repensar suas práticas pedagógicas (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020). Torna-se imperativo ir além dos currículos tradicionais para cultivar o engajamento, a motivação e, fundamentalmente, um forte senso de identidade com a área de formação escolhida.

Neste contexto, emerge como objeto de análise a "Cerimônia do Capacete", uma tradição anual do curso Técnico em Edificações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Campus Floriano (ALMEIDA; ALMEIDA, 2025). Este evento, que marca simbolicamente a entrada dos novos alunos no universo da construção civil, é

aqui enquadrado não como um mero ato protocolar, mas como uma prática pedagógica deliberada e estruturada, concebida para responder a desafios concretos de engajamento e pertencimento. A cerimônia faz parte de um movimento mais amplo de revitalização do curso, visando fortalecer sua identidade e a conexão dos discentes com sua futura profissão desde os primeiros momentos de sua trajetória acadêmica (ALMEIDA; ALMEIDA, 2025).

Este capítulo argumenta que rituais pedagógicos simbólicos, como a Cerimônia do Capacete, representam uma forma de inovação pedagógica de alto impacto e baixo custo. Tais práticas funcionam como ferramentas potentes para catalisar a construção da identidade profissional e fomentar o sentimento de pertencimento, dois fatores críticos para o sucesso e a permanência dos estudantes na EPT. A análise se alinha diretamente ao tema central da obra "Educação Infinita: Ensino e Aprendizagem", ao apresentar um exemplo concreto de prática docente inovadora que promove habilidades socioemocionais e contribui para a formação integral e contínua dos estudantes (ALMEIDA; ALMEIDA, 2025).

Para desenvolver este argumento, o texto está estruturado em quatro seções principais. Inicialmente, é apresentada a fundamentação teórica que sustenta a análise, explorando os conceitos de identidade profissional, sentimento de pertencimento e o papel dos rituais como práticas pedagógicas. Em seguida, uma breve nota metodológica caracteriza este estudo como uma análise de relato de experiência. A terceira seção dedica-se à análise aprofundada da cerimônia, decompondo seus elementos e interpretando seu impacto formativo. Por fim, as considerações finais sintetizam as conclusões e refletem sobre a relevância e a replicabilidade da prática em outros contextos da Educação Profissional e Tecnológica.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: OS PILARES DA FORMAÇÃO INTEGRAL**

A eficácia da Cerimônia do Capacete como ferramenta pedagógica reside em sua capacidade de mobilizar, de forma integrada, três pilares conceituais da educação contemporânea: a construção da identidade profissional, o fomento ao sentimento de pertencimento e a aplicação de rituais como práticas de inovação pedagógica.

## **2.1. A Construção da Identidade Profissional na Educação Técnica**

A identidade profissional não é um atributo estático adquirido ao final de um curso, mas um processo dinâmico e contínuo de socialização e (re)construção que se estende ao longo da vida (DUBAR, 2020; FLORES, 2015). Conforme aponta Dubar (2020), a construção identitária envolve uma complexa articulação entre a identidade para si (como o indivíduo se percebe) e a identidade para o outro (o reconhecimento social e profissional que recebe de seus pares). Este processo é particularmente intenso durante o período de formação inicial, momento em que o estudante começa a internalizar os valores, as crenças e as práticas que configuram uma determinada profissão (TARDIF, 2002).

No contexto da EPT, a formação da identidade profissional é crucial. Ela alimenta-se das interações, das experiências práticas e da reflexão crítica sobre o futuro ofício (NÓVOA, 1992). A identidade não é algo que se possui, mas algo que se desenvolve, tanto pessoal quanto coletivamente (SLOAN, 2006). É nesse ponto que ritos de passagem, como a Cerimônia do Capacete, assumem um papel fundamental. O evento funciona como um ato público de afiliação, um marco que acelera a transição do status genérico de "aluno" para a identidade específica de "futuro Técnico em Edificações".

A cerimônia torna tangível um processo que, de outra forma, seria abstrato e gradual. Ao receber um capacete — o símbolo mais icônico da segurança e da prática na construção civil — e ao proferir um juramento de compromisso ético, o estudante não apenas assiste a uma representação de sua futura profissão, mas participa ativamente de sua própria iniciação. Este ato formal e carregado de emoção funciona como um catalisador identitário, proporcionando um "momento de devir" que ancora a identidade profissional projetada na experiência vivida, tornando-a mais concreta e memorável.

## **2.2. O Sentimento de Pertencimento como Fator de Engajamento e Permanência**

Paralelamente à construção da identidade, a experiência educacional é profundamente influenciada pelo sentimento de pertencimento. Definido como a percepção de ser parte integrante, valorizada e aceita de uma comunidade, o pertencimento é uma necessidade humana fundamental. No ambiente escolar, um forte senso de pertencimento está diretamente correlacionado a resultados positivos, como

maior engajamento acadêmico, melhor desempenho, bem-estar emocional e, crucialmente, menores taxas de evasão (ALMEIDA; ALMEIDA, 2025).

O pertencimento é nutrido por um ambiente escolar acolhedor, por políticas que valorizam a diversidade e, sobretudo, por conexões interpessoais significativas. Nesse sentido, a construção de uma identidade profissional sólida depende, primeiramente, da consolidação de um sentimento de pertencimento à comunidade educativa que socializa o indivíduo para essa profissão. Um estudante não pode abraçar plenamente a identidade de "futuro profissional" se antes não se sentir parte da comunidade do seu curso. A alienação ou o isolamento no ambiente acadêmico criam uma barreira afetiva que impede a internalização dos valores e das aspirações do grupo profissional.

A Cerimônia do Capacete atua estrategicamente nesse nível fundamental. Ao envolver não apenas os alunos e professores, mas também familiares, amigos e a gestão do campus em um evento celebratório, a prática tece uma robusta rede de apoio social e afetivo em torno do estudante (ALMEIDA; ALMEIDA, 2025). A figura do "padrinho" ou "madrinha", que entrega o capacete, formaliza simbolicamente essa rede de suporte. O evento, portanto, primeiro solidifica o lugar do aluno no tecido *social* do curso, criando uma base segura de pertencimento. É a partir dessa segurança afetiva que o estudante se torna mais receptivo a adotar a identidade *profissional* que o curso lhe oferece.

### **2.3. Rituais e Símbolos como Práticas Pedagógicas Inovadoras na EPT**

A Cerimônia do Capacete deve ser compreendida não apenas em sua dimensão simbólica, mas como uma sofisticada prática pedagógica. Alinhada ao pensamento de Paulo Freire, a cerimônia funciona como um "ato de conscientização", que leva o aluno a uma compreensão crítica de sua futura profissão e da responsabilidade social que ela acarreta (FREIRE, 1996). Ao mesmo tempo, a prática pode ser enquadrada como uma metodologia ativa, pois posiciona o estudante como protagonista de uma experiência de aprendizagem significativa e vivencial, em contraste com modelos tradicionais de ensino.

A inovação pedagógica na EPT não se restringe à adoção de novas tecnologias digitais; ela abrange também abordagens socioemocionais e simbólicas que visam uma formação omnilateral, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020). A cerimônia exemplifica essa forma de inovação, que Castaman e Rodrigues (2020) descrevem não como "pirotecnia", mas como

a "escolha cotidiana para conduzir práticas vivas" que respondam às demandas humanas de criatividade e autodeterminação.

O ritual atua como uma ponte que conecta domínios da aprendizagem frequentemente tratados de forma isolada: o teórico, o prático e o afetivo. Libâneo (2013) defende a necessidade de articular teoria e prática na educação técnica. A cerimônia realiza essa articulação de forma magistral. O capacete representa a prática profissional e a segurança no trabalho. O juramento verbaliza a teoria ética e a responsabilidade deontológica ensinadas em sala de aula. A atmosfera solene e a presença da família infundem o evento com um profundo significado afetivo.

Dessa forma, o ritual não apenas *informa* os alunos sobre sua profissão; ele permite que eles *vivenciem* sua entrada nela de maneira multissensorial. A cerimônia funde o cognitivo (o juramento), o prático (o capacete) e o emocional (a celebração) em uma única e poderosa experiência de aprendizagem, tornando a transição para o mundo profissional mais significativa e duradoura do que qualquer aula expositiva poderia alcançar.

### **3. METODOLOGIA: A ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, configurada como um estudo de caso instrumental. A metodologia adotada baseia-se na análise de um relato de experiência (ALMEIDA; ALMEIDA, 2025), que descreve detalhadamente a concepção, a estrutura e os resultados da "Cerimônia do Capacete" no curso Técnico em Edificações do IFPI, Campus Floriano.

Esta abordagem metodológica é pertinente, pois permite aprofundar a compreensão de um fenômeno complexo — o uso de rituais pedagógicos na formação profissional — dentro de seu contexto real. A análise não se limita a descrever o evento, mas busca interpretá-lo à luz do referencial teórico estabelecido na seção anterior, que articula os conceitos de identidade profissional, sentimento de pertencimento e inovação pedagógica.

O processo analítico consistiu na desconstrução dos elementos que compõem a cerimônia, examinando o significado simbólico e a função pedagógica de cada etapa. A interpretação dos dados, extraídos integralmente do relato de experiência, visa a extrair insights e generalizações teóricas que possam ser relevantes para outros contextos educacionais, conferindo ao estudo um caráter de replicabilidade e contribuição para a

área da Educação Profissional e Tecnológica.

## **4. ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA: A CERIMÔNIA DO CAPACETE EM FOCO**

A análise da Cerimônia do Capacete revela uma arquitetura pedagógica cuidadosamente planejada, onde cada elemento contribui para os objetivos de fortalecer a identidade profissional e o sentimento de pertencimento dos estudantes.

### **4.1. Contexto e Estrutura do Ritual Pedagógico**

A cerimônia surge em um contexto de revitalização do curso de Edificações, impulsionado pela chegada de novos servidores (professores e técnico de laboratório) e pela necessidade de criar um ambiente acadêmico mais coeso e motivador. O objetivo central era claro: reforçar a conexão dos alunos com a área da construção civil desde o início do curso, destacando valores como segurança e responsabilidade, e, ao mesmo tempo, promover um forte senso de pertencimento à comunidade do IFPI (ALMEIDA; ALMEIDA, 2025).

O evento é realizado anualmente no início do período letivo e sua estrutura émeticamente organizada pela coordenação, professores e técnico do curso. O ceremonial segue uma sequência lógica e crescente em impacto emocional:

- 1. Recepção e Acolhimento:** Alunos, familiares, padinhos e a gestão do campus são recebidos no auditório, criando uma atmosfera de comunidade e celebração. A presença de uma equipe multiprofissional (pedagogia, psicologia) reforça o caráter de cuidado integral com o estudante.
- 2. Palestra Inspiradora:** Um aluno egresso do curso é convidado a compartilhar sua trajetória acadêmica e profissional, servindo como um modelo tangível de sucesso e validando a escolha dos novos estudantes.
- 3. Entrega dos Capacetes:** Considerado o ponto alto, os alunos ingressantes recebem seus capacetes individualmente de um padrinho ou madrinha (familiar, amigo ou servidor), simbolizando o acolhimento e o suporte em sua nova jornada.
- 4. Juramento Coletivo:** Em um momento de grande solenidade, os estudantes proferem um juramento, comprometendo-se publicamente com a ética e o profissionalismo na construção civil.

5. **Símbolo de Continuidade:** Ao final, cada aluno recebe um chaveiro em miniatura de capacete, um lembrete físico e diário de sua identidade e pertencimento ao curso de Edificações (ALMEIDA; ALMEIDA, 2025).

#### **4.2. A Simbologia dos Elementos e seu Impacto Formativo**

A força da cerimônia reside na carga simbólica de seus elementos, que são interpretados pedagogicamente para alcançar objetivos formativos específicos. A tabela a seguir sistematiza essa análise, conectando cada momento do ritual aos conceitos teóricos discutidos.

**Tabela 1:** Análise Simbólica e Pedagógica dos Elementos da Cerimônia do Capacete

<b>Elemento/Momento do Ritual</b>	<b>Significado Simbólico</b>	<b>Objetivo Pedagógico Associado</b>
Palestra do Aluno Egresso	Conexão com o mercado de trabalho; Inspiração e validação do percurso formativo.	Apresentar um modelo de sucesso; Reduzir a ansiedade dos iniciantes e materializar o objetivo final da formação, fortalecendo a identidade projetada.
Entrega do Capacete pelo Padrinho	Acolhimento pela comunidade; Suporte afetivo e social; Transição para a identidade profissional.	Fortalecer o sentimento de pertencimento através da criação de laços interpessoais significativos; Reforçar a rede de apoio do estudante.
O Juramento Coletivo	Compromisso público com a ética, a segurança e a responsabilidade profissional.	Promover a internalização dos valores e da deontologia da profissão, um passo chave na construção da identidade profissional.
O Chaveiro de Capacete	Símbolo de identidade contínua; Marca de pertencimento visível no cotidiano.	Manter a coesão do grupo e a identificação com o curso no dia a dia do campus, reforçando o pertencimento para além do evento.

A análise da tabela evidencia como a cerimônia opera em múltiplos níveis. A palestra do egresso ancora as expectativas dos alunos na realidade do mercado, conferindo propósito ao percurso formativo. A entrega do capacete pelo padrinho é um ato que sela o pertencimento, comunicando ao aluno que ele não está sozinho e que sua jornada é valorizada por sua rede de apoio. O juramento transforma um conjunto de regras éticas em um compromisso pessoal e coletivo, promovendo a internalização de

uma identidade profissional responsável. Finalmente, o chaveiro estende o impacto do ritual para o cotidiano, funcionando como um lembrete constante da identidade assumida e do grupo ao qual o aluno pertence.

#### **4.3. Resultados e Repercussões na Comunidade Acadêmica**

Os resultados observados, conforme o relato de experiência, validam a eficácia da abordagem. A cerimônia tem alcançado elevada participação de alunos e familiares, indicando uma forte aceitação e valorização da iniciativa pela comunidade (ALMEIDA; ALMEIDA, 2025). Esse engajamento inicial é um indicador positivo para a permanência e o envolvimento dos estudantes ao longo do curso.

O fortalecimento da identidade do curso é outra repercussão notável. A cerimônia, juntamente com outros eventos como a Competição de Pontes de Palitos e o Dia do Técnico em Edificações, contribui para criar uma cultura e uma identidade próprias para o curso de Edificações dentro do campus (ALMEIDA; ALMEIDA, 2025).

Esses resultados não devem ser vistos como sucessos anedóticos, mas como a manifestação prática das teorias mobilizadas. O alto engajamento pode ser interpretado como uma resposta direta à satisfação da necessidade fundamental de pertencimento dos estudantes. O fortalecimento da identidade coletiva do curso, por sua vez, é uma consequência direta do sucesso em catalisar a construção das identidades profissionais individuais. A cerimônia, portanto, demonstra ser uma prática que não apenas celebra, mas efetivamente constrói as bases para uma comunidade de aprendizagem positiva e colaborativa.

### **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise da "Cerimônia do Capacete" do IFPI Campus Floriano demonstra que rituais pedagógicos, quando bem estruturados e fundamentados, transcendem o simbolismo para se tornarem potentes ferramentas de formação. A experiência revela-se um exemplo paradigmático de prática pedagógica inovadora, capaz de integrar as dimensões cognitiva, afetiva e social do processo de ensino-aprendizagem de forma coesa e impactante.

O principal argumento deste capítulo é que a cerimônia atua com sucesso em dois

eixos fundamentais para o sucesso do estudante na Educação Profissional e Tecnológica: a construção da identidade profissional e o fortalecimento do sentimento de pertencimento. Ao oferecer um rito de passagem claro e emocionante, a prática acelera a afiliação do aluno à sua futura profissão. Ao envolver a comunidade e criar uma rede de apoio visível, ela estabelece as bases afetivas e sociais necessárias para que o estudante se sinta seguro e valorizado, condições essenciais para o engajamento e a permanência.

Em uma modalidade de ensino como a EPT, frequentemente focada em competências técnicas, a inclusão de práticas humanizadas e centradas no desenvolvimento integral do aluno é de suma importância. A Cerimônia do Capacete mostra que é possível, com criatividade e baixo custo, promover um ambiente de aprendizagem mais significativo e acolhedor.

O sucesso e a estrutura clara da iniciativa conferem a ela um alto potencial de replicação e adaptação. Outros cursos, dentro e fora da Rede Federal de Educação, podem se inspirar neste modelo para criar seus próprios rituais de acolhimento, utilizando símbolos pertinentes às suas respectivas áreas para alcançar objetivos formativos semelhantes. A contribuição desta prática para os educadores e gestores que leem esta obra reside na demonstração de que o caminho para uma "Educação Infinita" e transformadora passa não apenas pela inovação tecnológica, mas também, e talvez principalmente, pela criação intencional de significado, identidade e comunidade no espaço escolar.

## **6. REFERÊNCIAS**

- ALMEIDA, K. S.; ALMEIDA, C. S. M. **Cerimônia do capacete no curso técnico em edificações – IFPI campus floriano: relato de experiência**. Floriano, 2025. (Relato de Experiência).
- CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Práticas pedagógicas: experiências inovadoras na Educação Profissional e Tecnológica. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 393-416, 2020.
- DUBAR, C. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes - POD, 2020.
- FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 138-146, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São

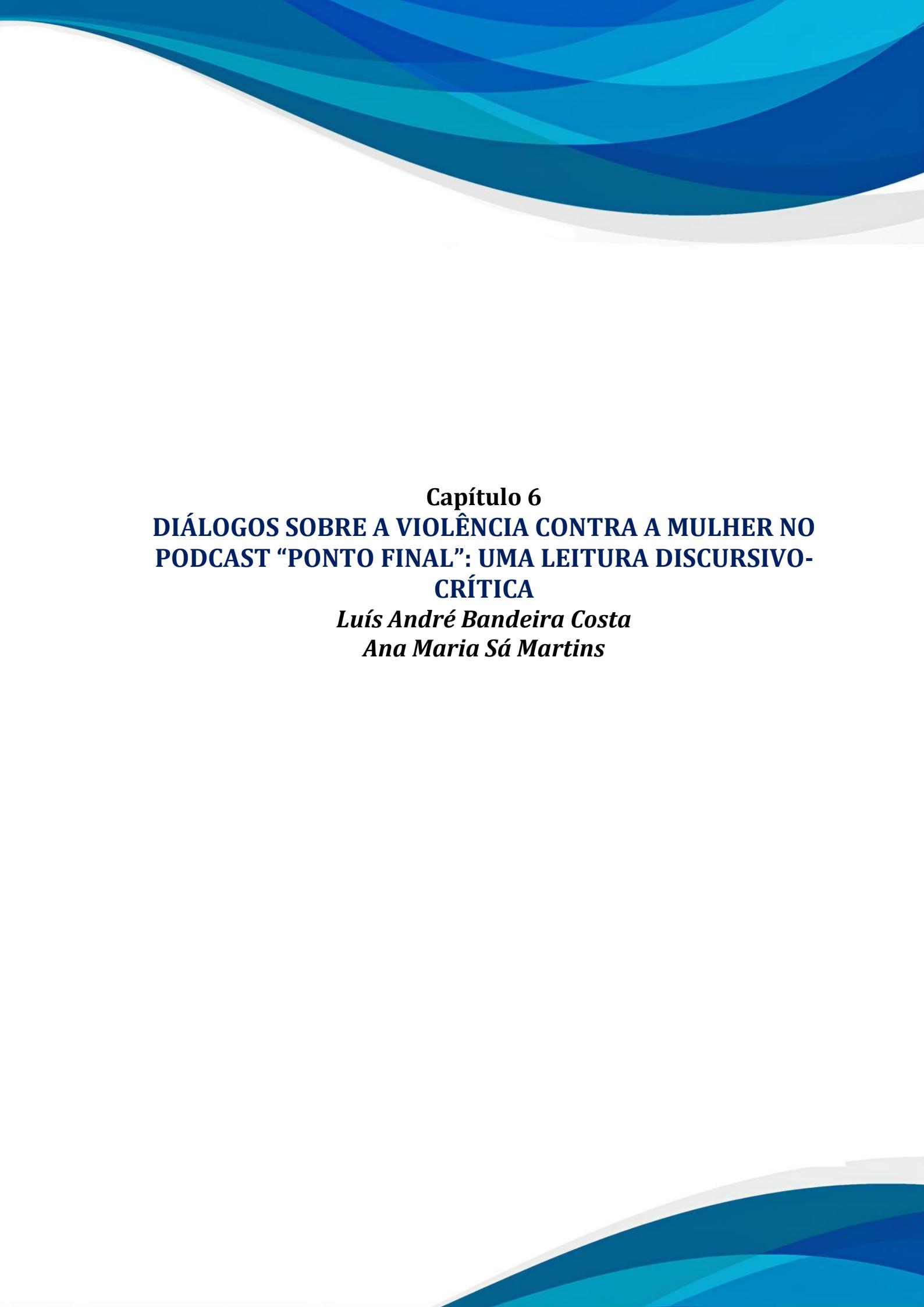
Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

SLOAN, K. Teacher identity and agency in school worlds: A sociocultural approach. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 3, n. 2-3, p. 123-151, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



## Capítulo 6

# DIÁLOGOS SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO PODCAST “PONTO FINAL”: UMA LEITURA DISCURSIVO- CRÍTICA

*Luís André Bandeira Costa  
Ana Maria Sá Martins*

# DIÁLOGOS SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO PODCAST

## “PONTO FINAL”: UMA LEITURA DISCURSIVO-CRÍTICA

***Luís André Bandeira Costa***

*Graduando em Letras Português (UEMA). Membro do Grupo de Pesquisa MELP/UEMA. E-mail: luisandrebandeira29@gmail.com*

***Orientador(a): Ana Maria Sá Martins***

*Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).*

*Membro dos Grupos de Pesquisa MELP/UEMA e [NECriL]-UFPI. E-mail: anamariasapericuma@gmail.com*

### **RESUMO**

Este trabalho, intitulado “Diálogos sobre a violência contra a mulher no Podcast ‘Ponto Final’: uma análise discursivo-crítica”, vinculado ao projeto de pesquisa “Podcasts jornalísticos em ambiente digital: uma análise discursivo-crítica”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), investiga as representações discursivas na construção de sentidos e interpretações sobre a violência contra a mulher em um episódio do podcast “Ponto Final”, publicado no YouTube e no jornal O Estado do Maranhão, integrante do veículo de comunicação *Imirante.com*. Considerando que a linguagem não se limita à comunicação, mas atua na construção de relações de poder, identidades e ideologias, a pesquisa propõe uma análise crítica de fragmentos transcritos desses discursos, visando promover a conscientização e o posicionamento crítico do leitor, usando como referencial teórico a Análise de Discurso Crítica (ADC), fundamentada nos conceitos de Norman Fairclough (2001; 2003). Assim, investigamos os significados aacional, representacional e identificacional presentes no discurso. A pesquisa incorpora uma metodologia qualitativa, tendo em vista que está enraizada nas ciências sociais, visto que trabalha na busca da compreensão de significados, valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. O estudo apresenta parte dos resultados do plano de trabalho, expondo a análise do episódio “Lei Maria da Penha e o combate

à violência contra a mulher", um dos três episódios selecionados, concluindo que o "Ponto Final", no referente episódio, destaca a violência de gênero como estrutural, reforçada por normas sociais, o que pode gerar conscientização, empoderamento ou resistência, dependendo do leitor. Além disso, a linguagem influencia a percepção das mulheres, impactando a adesão ou manutenção das normas tradicionais.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso Crítica; Linguagem; Discurso; Podcasts.

### **ABSTRACT**

This work, entitled "Dialogues on violence against women in the 'Ponto Final' podcast: a critical discourse analysis," linked to the research project "Journalistic podcasts in the digital environment: a critical discourse analysis," funded by the Maranhão Foundation for Research and Scientific and Technological Development (FAPEMA), investigates discursive representations in the construction of meanings and interpretations of violence against women in an episode of the podcast "Ponto Final," published on YouTube and in the newspaper O Estado do Maranhão, part of the Imirante.com media outlet. Considering that language is not limited to communication, but acts in the construction of power relations, identities, and ideologies, the research proposes a critical analysis of transcribed fragments of these discourses, aiming to promote awareness and critical positioning of the reader, using Critical Discourse Analysis (CDA) as a theoretical reference, based on the concepts of Norman Fairclough (2001; 2003). Thus, we investigate the actional, representational, and identificational meanings present in the discourse. The research incorporates a qualitative methodology, given that it is rooted in the social sciences, as it seeks to understand meanings, values, beliefs, representations, habits, attitudes, and opinions. The study presents part of the results of the work plan, exposing the analysis of the episode "Maria da Penha Law and the fight against violence against women," one of the three selected episodes, concluding that "Ponto Final," in the relevant episode, highlights gender violence as structural, reinforced by social norms, which can generate awareness, empowerment, or resistance, depending on the reader. In addition, language influences women's perceptions, impacting their adherence to or maintenance of traditional norms.

**Keywords:** Critical Discourse Analysis; Language; Discourse; Podcasts.

### **INTRODUÇÃO**

A violência contra a mulher é um fenômeno estrutural, historicamente vinculado às desigualdades de gênero e às relações patriarcais, que se manifestam em diferentes contextos sociais, incluindo os meios midiáticos. Desse modo, configura-se como um dos mais persistentes e complexos problemas sociais enfrentados no Brasil e no mundo,

atravessando dimensões históricas, culturais e institucionais. Nas últimas décadas, o debate sobre o tema ganhou maior visibilidade nos meios de comunicação de massa, especialmente com o advento das mídias digitais, que ampliaram os espaços de circulação e disputa de sentidos sobre as questões de gênero. Nesse cenário, os *podcasts* jornalísticos emergem como importantes veículos de divulgação e reflexão social, assumindo um papel relevante na mediação e construção discursiva de temas sensíveis e de interesse público.

Partindo dessa perspectiva, este artigo propõe-se a investigar como as representações discursivas sobre a violência contra a mulher são construídas em um episódio do *podcast* “Ponto Final”, veiculado pelo [Imirante.com](http://www.imirante.com) e publicado no YouTube e no jornal *O Estado do Maranhão*. A escolha pelo gênero *podcast* justifica-se pelo seu alcance regional, pela interatividade proporcionada ao público e pela possibilidade de analisar como discursos locais dialogam com debates nacionais e globais sobre o enfrentamento à violência de gênero. Estudar *podcasts* jornalísticos permite compreender não apenas a forma como o conteúdo é transmitido, mas também como as escolhas discursivas, a entonação e a interação entre apresentadores e convidados moldam percepções sociais sobre a violência de gênero.

Ancorada nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC), sobretudo a partir dos estudos de Norman Fairclough (2001; 2003), esta pesquisa considera que a linguagem, além de meio de comunicação, constitui-se enquanto prática social, implicada na produção, reprodução e contestação de relações de poder, identidades e ideologias. A perspectiva da ADC permite identificar sutilezas na construção dos sentidos, evidenciando como os discursos podem tanto reproduzir quanto contestar estruturas patriarcais e ideologias naturalizadoras da violência. Assim, em consonância com os pressupostos teóricos e metodológicos da ADC, o estudo busca examinar os significados *acionais, representacionais e identificacionais* presentes no discurso dos participantes e materializados no *podcast*, de modo a compreender de que maneira essas narrativas podem contribuir para a naturalização, a resistência ou a problematização da violência contra a mulher.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, orientada pela análise de fragmentos transcritos do episódio intitulado “Lei Maria da Penha e o combate à violência contra a mulher”. Além de apresentar os resultados parciais da pesquisa “Ponto Final - Podcast: uma perspectiva discursivo-crítica”, parte do projeto “*Podcasts Jornalísticos Em*

Ambiente Digital: uma análise discursivo-crítica”, coordenado pela Profa. Dra Ana Maria Sá Martins.

Dessa forma, pretende-se contribuir para os estudos sobre discurso e mídia digital, bem como fomentar reflexões críticas acerca de como a violência de gênero é representada e debatida no contexto midiático regional. Por fim, esperamos que este trabalho contribua para pesquisadores que se dedicam aos estudos sobre a análise discursiva de mídias jornalísticas e digitais, considerando o discurso midiático como produto ideológico e culturalmente situado. Desejamos, também, que este estudo inspire práticas de ensino, projetos de extensão e formações sociais que valorizem o letramento crítico e a análise discursiva como instrumentos de emancipação do sujeito-cidadão e de transformação social

## **1. REFERENCIAL TEÓRICO**

Este estudo adota a Análise Crítica do Discurso (ADC) como perspectiva teórico-metodológica, abordagem interdisciplinar que se consolidou a partir da década de 1970 com a publicação de *Language and Control* (Fowler et al., 1979), obra que inaugurou o campo da Linguística Crítica ao investigar as relações entre linguagem, ideologia e poder. A consolidação da ADC como campo específico ocorreu nos anos 1980, com os trabalhos de Norman Fairclough (1985) e, posteriormente, no simpósio de Amsterdã (1991), que reuniu teóricos como Van Dijk, Wodak e Kress, marcando o início de uma rede internacional de estudos voltados para o papel do discurso na reprodução e contestação das relações sociais (Wodak, 2004).

A ADC se distingue por não se restringir à análise formal dos textos, mas por buscar compreender o discurso como prática social, considerando seu papel na constituição e transformação das estruturas sociais. Como propõe Van Dijk (2008), a análise discursiva é necessariamente interdisciplinar e politicamente engajada, ao examinar como a linguagem atua na produção de significados, na manutenção de hegemonias e na disseminação de ideologias. Assim, a ADC assume uma postura emancipatória, visando desnaturalizar discursos que sustentam desigualdades e possibilitar a conscientização dos sujeitos sobre as forças sociais que moldam suas realidades (Martins, 2009).

Entre os conceitos fundamentais da ADC estão discurso, poder, hegemonia e ideologia. Foucault (2002) já apontava que o discurso não apenas reflete a realidade

social, mas também a constitui, sendo um espaço de disputa pelo controle dos sentidos. Nesse sentido, Bourdieu (1998) comprehende o poder como capacidade de controlar os discursos legítimos e impor visões de mundo, enquanto Gramsci (2001) interpreta a hegemonia como um processo de naturalização ideológica sustentado pelo consentimento das classes subalternas. Fairclough (2003) enfatiza que essas relações de poder são dinâmicas e podem ser tensionadas por meio das práticas discursivas, que ora reproduzem, ora contestam as hierarquias sociais.

Para operacionalizar suas análises, a ADC recorre ao modelo tridimensional de Fairclough (2001), que comprehende o discurso a partir de três níveis articulados: o texto (microestrutura), a prática discursiva (mesoestrutura) e a prática social (macroestrutura). Essa concepção permite analisar não apenas as escolhas linguísticas e suas implicações, mas também os processos de produção, circulação e interpretação dos discursos e suas relações com o contexto social mais amplo. Chouliaraki e Fairclough (1999) aprofundaram esse modelo ao enfatizar a articulação entre discurso e outras práticas sociais, destacando a linguagem como parte constitutiva e reflexiva das relações de poder e das ideologias.

Além disso, o enquadre teórico-metodológico proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) oferece uma estrutura analítica que parte da identificação de um problema social, avança para o mapeamento dos obstáculos que mantêm esse problema, analisa sua função nas práticas sociais e investiga possibilidades de superação. Tal proposta organiza-se em etapas que envolvem a análise da conjuntura social, da prática discursiva específica e do próprio discurso, possibilitando a compreensão de como certos enunciados reforçam ou desafiam as estruturas hegemônicas (Resende & Ramalho, 2006). Essa abordagem reafirma o caráter crítico e transformador da ADC, ao propor que a análise do discurso não se limite à descrição, mas atue como instrumento para a reflexão social e a contestação das desigualdades.

Portanto, a ADC, ao articular conceitos e métodos voltados para a compreensão das relações entre linguagem, poder e ideologia, configura-se como uma ferramenta analítica robusta e adequada para investigar práticas discursivas em diferentes contextos sociais, possibilitando desvelar os mecanismos discursivos que sustentam hierarquias e abrir caminhos para a transformação social.

## **1.1 Categorias Analíticas**

As categorias de análise em Análise Crítica do Discurso (ADC) são fundamentais para compreender as relações de poder e as práticas sociais mediadas pela linguagem. Inspiradas na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1985), elas concebem a linguagem como prática social dinâmica. Fairclough (2001, 2003a) reinterpreta as macrofunções da LSF (ideacional, interpessoal e textual) e propõe três tipos de significado que coexistem em qualquer enunciado: acional, representacional e identificacional.

O significado acional considera o texto como forma de ação social, sendo a intertextualidade sua principal categoria analítica. Ela investiga como textos dialogam entre si, explicitamente ou de modo subentendido, expondo vozes, silenciamentos e relações de poder implícitas. Fairclough (2003a) destaca a importância de analisar o que é pressuposto ou tomado como dado, pois isso evidencia dinâmicas discursivas invisíveis.

O significado representacional trata da forma como o discurso constrói realidades e identidades sociais. Nesse nível, a interdiscursividade examina a presença de diferentes discursos num mesmo texto e as disputas ideológicas que daí emergem. Soma-se a isso a representação de atores sociais, que analisa como indivíduos ou grupos são nomeados, categorizados, impersonalizados ou agregados, revelando julgamentos e valores subjacentes que podem reforçar ou contestar hierarquias sociais.

O significado identificacional, por sua vez, envolve a construção de identidades discursivas. As categorias de modalidade e avaliação permitem observar o grau de comprometimento do falante com suas proposições (modalidade epistêmica e deôntica) e os juízos de valor, emoções e atitudes expressas nos textos, contribuindo para a legitimação de normas sociais e ideológicas.

Essas categorias operam de forma interdependente e simultânea em qualquer discurso. A ADC, portanto, propõe uma análise integrada entre ação, representação e identificação, possibilitando não só a descrição linguística, mas também a problematização das estruturas sociais e ideológicas que sustentam os discursos. Assim, se consolida como ferramenta crítica para desnaturalizar discursos hegemônicos e apontar para mudanças nas práticas sociais.

## **1.2 Gênero e discurso**

As discussões sobre gênero atravessam diferentes campos do saber e se configuram como fundamentais para a compreensão das relações sociais contemporâneas. Entendido como uma construção social e histórica, o gênero atua na produção e na manutenção de normas que organizam os papéis atribuídos a homens e mulheres, delimitando comportamentos, espaços e expectativas. Os discursos de gênero são construções que variam conforme o contexto social, histórico e cultural em que se inserem. De acordo com Marodin (1997), os discursos de gênero refletem construções sociais que atribuem papéis considerados “naturais” a homens e mulheres, a partir de expectativas socialmente definidas, as quais variam conforme o contexto histórico, cultural e de classe. Nesse contexto, o discurso exerce um papel central, pois é por meio dele que essas normas são construídas, sustentadas e, por vezes, questionadas. Magalhães (2009, p. 714-737) afirma que “as identidades são representações discursivas construídas nas práticas sociais”.

O conceito de discurso, sob a perspectiva crítica, compreende a linguagem como prática social, capaz de refletir e produzir sentidos que estruturam as relações de poder na sociedade. Assim, os discursos sobre gênero não apenas descrevem diferenças entre homens e mulheres, mas também as naturalizam e legitimam. Essa naturalização permite que determinadas formas de violência, sobretudo contra as mulheres, sejam invisibilizadas ou minimizadas no cotidiano. Nesse sentido, Fairclough (2001, p. 91) ressalta que “o discurso é uma prática social que não apenas representa o mundo como ele é, mas contribui para construí-lo e mantê-lo”

A violência contra a mulher, enquanto fenômeno social e discursivo, ultrapassa a dimensão física, manifestando-se também em práticas simbólicas, discursivas e institucionais. Os discursos midiáticos, jurídicos e cotidianos contribuem para a construção de narrativas que, muitas vezes, responsabilizam as vítimas e atenuam a gravidade dos atos violentos. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível analisar como essas práticas discursivas operam e quais sentidos são produzidos sobre as mulheres e a violência que as afeta. A violência simbólica manifesta-se nas formas sutis e cotidianas de dominação que naturalizam a desigualdade de gênero, muitas vezes reproduzidas por discursos e práticas sociais que invisibilizam a experiência das mulheres. Como aponta

Helelith Saffioti (1994), essa violência sustenta-se na aceitação tácita das normas patriarcais, impedindo o reconhecimento das estruturas opressoras.

Do ponto de vista feminista, a crítica aos discursos hegemônicos sobre gênero e violência revela os mecanismos pelos quais se mantém a desigualdade e a opressão. As teorias feministas, ao problematizarem as relações de poder inscritas nas práticas discursivas, apontam caminhos para a desconstrução de estereótipos e para a construção de novas formas de nomear e enfrentar a violência contra a mulher. A violência contra as mulheres é parte integrante das relações de poder que sustentam a dominação capitalista e patriarcal, mantida por discursos e práticas que naturalizam a opressão (Federici, 2017).

Neste trabalho, propõe-se discutir como os discursos sobre a violência contra a mulher são produzidos, circulam e são disputados socialmente, a partir de uma perspectiva discursivo-crítica e feminista. A análise busca evidenciar as estratégias linguísticas e argumentativas mobilizadas para legitimar ou contestar as violências, bem como os efeitos de sentido que essas práticas discursivas produzem na sociedade.

## **2. METODOLOGIA**

O presente trabalho, incorpora uma metodologia qualitativa, uma vez que “a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles” Vieira e Zouain (2005), assim, buscamos analisar, observar, descrever, e realizar práticas interpretativas a partir da perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC), conforme proposto por Fairclough (2001, 2003a).

A metodologia da ADC permite uma compreensão aprofundada das relações de poder, ideologia e identidade presentes nas produções discursivas, a fim de esclarecer os principais elementos do discurso partindo das questões sociais, a pesquisa qualitativa está enraizada nas ciências sociais uma vez que alcança significados articulados à realidade do objeto pesquisado como crenças, valores e atitudes. Minayo (2009) cita que: [...] a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Nessa perspectiva, analisamos seis (6) fragmentos do episódio “Lei Maria da Penha e o combate à violência contra a mulher” do *podcast* jornalístico “Ponto Final” coletados em ambientes digitais, no período de junho a agosto de 2024, na plataforma digital *YouTube* e expostos na íntegra no portal de notícias *Imirante.com*.

Com base no exposto, adotamos o referencial teórico da Análise de Discurso Crítica (ADC) de Fairclough (2001, 2003a) para abordar os aspectos que estruturam a prática e a organização textual do gênero discursivo *podcast* jornalístico. Para tanto, exploramos os significados *acional, representacional* e *identificacional* presentes, através das categorias de análise: *intertextualidade e representação de atores sociais, modalidade e avaliação*, respectivamente.

### **3. ANÁLISE DE DADOS**

No dia 8 de agosto de 2024, a Capitã da Polícia Militar do Maranhão, Camila Bispo, participou de uma entrevista no programa *Ponto Final*, da Rádio Mirante News, para discutir a relevância da Lei Maria da Penha no combate à violência contra a mulher, em comemoração aos seus 18 anos de vigência. Durante a conversa, ela destacou que a legislação representa um marco na proteção dos direitos das mulheres, ao estabelecer mecanismos mais eficazes de combate à violência doméstica e familiar, além de fortalecer a responsabilização dos agressores.

**Figura 1:** Capitã Camila Bispo durante entrevista ao programa Ponto Final



Fonte: Adson Mendes/Rádio Mirante News

O episódio, acessível na plataforma digital *Youtube*, possui uma duração total de 3h 49min. A entrevista selecionada e utilizada para a extração dos fragmentos analisados tem início aos 35 minutos e 09 segundos e se encerra as 1h e 55s, somando um total de 25min e 35s, e está disponível na íntegra no Portal Imirante.com.

Segue a transcrição dos trechos selecionados para análise do episódio em questão:

(1) CAMILA BISPO: "A Lei Maria da Penha na verdade foi um marco muito grande, né? Foi um avanço [...] antes da Lei Maria da Penha, os crimes de violência contra a mulher eram considerados de menor potencial ofensivo. Então algum pagamento de cesta básica era o suficiente para dar fim ali aquele processo daquela mulher, né, então, é, a vida da mulher valia somente uma cesta básica" (36min 38s - 37min 09s)

(2) CAMILA BISPO: "Ela tá tão mergulhada naquela violência, né, que ela pensa que ela viveu para isso, viveu para sofrer, "não é assim mesmo" e até idosas, né, que "olha eu tô aqui há 20 30 anos com esse relacionamento" [...] e aí já ver a filha também no relacionamento "não é assim mesmo minha filha eu apanhei 30 anos, é assim mesmo" (40min 49s - 41min 17s)

(3) CAMILA BISPO: "Ninguém que está vivo hoje vai passar a vivenciar uma igualdade de gênero, né, então é importante a gente avançar com as nossas informações, né, para que nosso futuro algum dia a gente chega aí na igualdade de gênero e a campanha do agosto lilás é um mês repleto de ações preventivas, repressivas para combater esse tipo de violência" (42min 18s - 42min 50s)

(4) CAMILA BISPO: "Na zona rural, né, na zona periférica, infelizmente a gente se depara, né, não conhece a Lei Maria da Penha, não conhece seus direitos, onde denunciar, qual o papel de cada órgão que compõe a rede de enfrentamento à mulher [...] ela tem uma série de direitos que ainda não conhecem." (44min 09s - 44min 53s)

(5) CAMILA BISPO: "Não adianta a gente só falar para as mulheres, né, a gente tem que falar pros homens também porque, não adianta só mudar de vítima, né, se o agressor ainda continua com [...] aquela mentalidade machista [...] então, a gente fala tanto para mulheres quanto pra homens para que eles conscientizem também, é, do perigo, né, das suas ações" (46min 33s - 47min 18s)

(6) JORGE ARAGÃO (APRESENTADOR): "Não é nem passar pano né, espero que os ouvintes entendam, [...] mas do jeito que as mulheres, elas também têm a desinformação, os homens também têm, as vezes a pessoa é criada né num ambiente totalmente machista e ele viu o pai dele fazendo, tem o pai dele como espelho e aí disse "não, se meu pai fazia com a minha mãe como é que eu não posso fazer com a minha mulher" (47min 42s - 48min 30s).

Vale ressaltar que, considerando os significados do discurso (acional, representacional e identificacional) da ADC, foram escolhidos, entre os seis fragmentos selecionados, dois que melhor se ajustaram a cada categoria analítica. Assim, os fragmentos (1) e (5) foram usados para a análise do significado acional (*intertextualidade*), os fragmentos (2) e (4) para o significado representacional

(*representação de atores sociais*), e, por fim, os fragmentos (3) e (6) para o significado identificacional (*modalidade/avaliação*).

### 3.1.1 Significado Acional (Intertextualidade)

No primeiro (1) fragmento, Camila Bispo atua para legitimar a Lei Maria da Penha como um marco histórico no combate à violência de gênero, no trecho em questão, a enunciadora realiza uma crítica social e uma recontextualização histórica ao abordar a importância da Lei Maria da Penha e as condições anteriores à sua implementação. De acordo com Fairclough (2001), a intertextualidade ocorre quando discursos passados são incorporados, reconfigurados ou ressignificados em um novo contexto discursivo.

Os *podcasts*, enquanto gênero discursivo, podem ser analisados à luz das concepções do significado acional de gênero. Resende e Ramalho (2006, p. 62), comentam que cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares, enquanto Fairclough (2003, p. 65), ressalta que os gêneros constituem à função social e comunicativa dos gêneros textuais, ou seja, como os discursos são moldados para atender a objetivos específicos em um determinado contexto. O *podcast* pertence ao gênero situado<sup>2</sup>, que emerge dentro de práticas sociais específicas, sendo moldado para atender a objetivos diversos, como informação, entretenimento, educação e debate, como pontua Resende Ramalho (2006) um gênero situado geralmente alça vários pré-gêneros, dentro dos *podcasts*, por exemplo, encontramos características de outros pré-gêneros, como narrativa, argumentação, entrevista, crônica, reportagem, dentre outros.

No enunciado (1), Camila Bispo legitima a Lei Maria da Penha como marco no combate à violência de gênero. A enunciadora recontextualiza a história e crítica práticas jurídicas anteriores. Segundo Fairclough (2001), há intertextualidade quando discursos passados são ressignificados em novos contextos.

No enunciado, há intertextualidade implícita, Camila Bispo não cita diretamente fontes jurídicas, mas apoia-se em conhecimento compartilhado, mas ao dizer que os crimes eram considerados de “menor potencial ofensivo” e que “a vida da mulher valia somente uma cesta básica”, ela utiliza da ironia para criticar punições brandas. A

---

<sup>2</sup> *Gêneros situados* são categorias concretas, utilizadas para definir gêneros que são específicos de uma rede de prática particular, como, por exemplo, a literatura de cordel e a reportagem de revistas informativas-gerais. (Resende e Ramalho 2006)

pressuposição, conforme Resende e Ramalho (2006), constrói sentidos com base em informações implícitas, com isso, a expressão “foi um avanço” pressupõe que antes havia retrocessos. É importante destacar que o uso de “né” utilizado pela Camila Bispo, do ponto de vista internacional, aproxima a interlocução, funcionando como apelo à adesão do discurso (Fairclough, 2001). A crítica à naturalização de práticas injustas, como o pagamento de cestas básicas, evidencia a ideologia por trás das decisões jurídicas passadas, essa abordagem é discutida por van Dijk (2008), que considera fundamental identificar como discursos revelam ou questionam estruturas de dominação. A representação discursiva, segundo Resende e Ramalho (2006), envolve a análise das vozes presentes no discurso, Camila Bispo aparece como voz direta, enquanto vítimas e agressores são representações indiretas.

No quinto (5) fragmento, Camila Bispo propõe envolver os homens na conscientização, mobilizando discursos anteriores e reformulando a abordagem tradicional, Fairclough (2003) aponta que o discurso molda relações sociais, podendo desafiar estruturas de poder. Ao dizer “não adianta a gente só falar para as mulheres, né, a gente tem que falar pros homens também”, há deslocamento da responsabilidade e crítica ao foco exclusivo nas vítimas. A intertextualidade incorpora os estudos de gênero e feminismo (Beauvoir, 1980), relacionando machismo à socialização masculina, como aponta Connell (1995). A função pragmática do discurso é engajar o ouvinte, mostrando que a prevenção não se limita ao empoderamento feminino, mas exige consciência masculina. A frase “ aquela mentalidade machista” denuncia ideologias estruturantes (Fairclough, 2003), e a expressão “mudar de vítima” alerta para a reprodução do ciclo da violência, destacando a importância de confrontar as fontes do problema (Resende; Ramalho, 2006).

### 3.1.2 Significado Representacional (Representação de atores sociais)

O fragmento (2) destaca representações de mulheres imersas em um ciclo de violência, revelando a naturalização da violência de gênero como parte do cotidiano. A expressão “ela tá tão mergulhada naquela violência, né” usa a metáfora da imersão para mostrar a violência como estrutural e contínua. Conforme Fairclough (2001), os significados representacionais moldam a percepção da realidade, nesse caso, a violência define a trajetória da vítima. A frase “ela pensa que viveu para isso, viveu para sofrer”

reforça a resignação, alinhando-se à noção de hegemonia (Fairclough, 1997), que sustenta a opressão feminina como natural. Esse discurso patriarcal, ao ser naturalizado, perpetua a submissão como norma social.

No fragmento (4), Camila Bispo aborda desigualdades regionais no acesso à informação e à justiça. Segundo Fairclough (2001), a linguagem constrói identidades sociais ligadas às relações de poder. As representações sociais, como aponta Fairclough (2003), reforçam ou desafiam estereótipos. No Brasil, mulheres em situação de violência são frequentemente retratadas como vítimas passivas, o que limita suas ações e o reconhecimento social de suas experiências. Camila Bispo destaca a falta de acesso das mulheres rurais à rede de enfrentamento à violência, evidenciando um discurso de exclusão que representa essas mulheres como impotentes. Tal representação impacta diretamente sua capacidade de acessar justiça e assistência social, Van Dijk (2008) alerta que discursos públicos estigmatizantes agravam a exclusão material e simbólica. A desinformação e a invisibilidade da violência de gênero, especialmente em áreas rurais e periféricas, revelam sua naturalização estrutural, a Análise do Discurso Crítica, como propõe Fairclough (2001), deve expor como essas representações mantêm ou contestam desigualdades. Assim, promover a visibilidade e o acesso à informação é essencial para o empoderamento das mulheres e a transformação das estruturas de poder.

### 3.1.3 Significado Identificacional (Modalidade e Avaliação)

Os fragmentos (3) e (6) foram analisados a partir do significado identificacional, que, segundo Fairclough (2003a), envolve a categoria de modalidade e avaliação, revelando como escolhas linguísticas expressam possibilidade, necessidade e engajamento. Camila Bispo afirma: "Ninguém que está vivo hoje vai passar a vivenciar uma igualdade de gênero, né", em que o uso do futuro projeta uma mudança ainda distante, enquanto o verbo "vivenciar" sugere que a igualdade precisa ser concretamente experienciada, consequentemente, o uso do "né" funciona como marcador de envolvimento, buscando consenso. Ao dizer "é importante a gente avançar com as nossas informações, né", expressa urgência e responsabilidade coletiva, essa ideia de progresso aparece também em "nossa futuro, algum dia a gente chega aí na igualdade de gênero", onde "algum dia" revela esperança incerta. Já a afirmação "a campanha do agosto lilás é

um mês repleto de ações preventivas, repressivas” apresenta certeza e necessidade de ação imediata.

No fragmento (6), Jorge Aragão contribui com uma fala marcada por modalidade, Halliday (1985) define modalidade como o grau de certeza ou obrigação de um enunciado. Ao afirmar que “as mulheres, elas também têm a desinformação, os homens também têm...”, Aragão sugere uma equiparação que relativiza desigualdades estruturais. A frase “ele viu o pai dele fazendo, tem o pai dele como espelho...” usa o verbo “tem” para indicar inevitabilidade, naturalizando a reprodução do machismo. Por fim, a expressão “como é que eu não posso fazer com a minha mulher” implica uma permissão tácita e uma tradição aceita, mostrando como o discurso reforça relações de poder. A fala de Aragão suaviza a crítica ao patriarcado, mas também permite reflexão sobre a reprodução de comportamentos, conforme discutido por Halliday (1985) e Fairclough (2003), destacando o papel da linguagem na construção e transformação das identidades de gênero.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo, apresentamos a análise do episódio intitulado “Lei Maria da Penha e o combate à violência contra a mulher” do *podcast* jornalístico “Ponto Final”. O podcast foi analisado a partir da teoria de Análise de Discurso Crítica (ADC), com o intuito de contribuir para a formação de um posicionamento crítico por parte do sujeito leitor/consumidor. A (ADC), enquanto abordagem transdisciplinar, comprehende a linguagem como um componente fundamental da vida social, sempre em constante transformação. Dessa forma, ela se dedica a investigar as relações assimétricas de poder, visando identificar as dinâmicas hegemônicas e manipulativas presentes nos discursos.

A mídia e, consequentemente, os *podcasts* desempenham um papel fundamental na maneira como pensamos e agimos, influenciando nossas percepções por meio do discurso. Pierre Bourdieu (1997) já destacava essa ideia ao afirmar que “a televisão diz aos espectadores não apenas o que devem pensar, mas também como devem pensar e em que termos”, evidenciando como os meios de comunicação constroem narrativas que condicionam nossa interpretação da realidade. Na era digital, essa influência se expande para novos formatos, como os podcasts, que promovem debates e difundem ideias de maneira acessível e envolvente. O consumo de mídia digital redefine nossas relações e até

nossa identidade, alterando a forma como nos comunicamos e compreendemos o mundo ao nosso redor. Dessa forma, a mídia não apenas informa, mas moldam comportamentos, reforçam valores e criam formas de interação social, exercendo um impacto profundo sobre a sociedade.

Este estudo, assim como as análises que abordam questões sociais, não poderia avançar sem recorrer à base teórica da Análise de Discurso Crítica (ADC), desenvolvida pelo linguista britânico Norman Fairclough (2001), já que as concepções textuais e discursivas adotadas têm como alicerce essa abordagem transdisciplinar. A intertextualidade (significado acional) foi utilizada para investigar os elementos presentes em outros textos, as vozes que estão ausentes e aquelas que estão presentes, assim como a relevância dessas questões nas práticas sociais. Também recorremos à representação dos atores sociais (significado representacional) para revelar os discursos articulados nos artigos de opinião e a maneira como os agentes são retratados. Além disso, exploramos a modalidade e a avaliação (significado identificacional) para observar o envolvimento do locutor com o que expressa e as considerações valorativas que ele apresenta.

Nessa perspectiva, concluímos que o discurso analisado pode ser recebido de diversas maneiras, dependendo da experiência e do contexto do leitor/consumidor. Primeiramente, uma hipótese é que os leitores podem perceber o texto como uma confirmação da naturalização da violência de gênero, vendo a violência contra a mulher como algo estruturante da sociedade, perpetrado por normas culturais e sociais transmitidas de geração em geração, essa percepção pode fazer com que o leitor tome consciência da gravidade do problema e da necessidade urgente de mudanças, principalmente em contextos periféricos e rurais, onde a desinformação sobre direitos é mais acentuada. Além disso, o texto pode levar o leitor a refletir sobre a reprodução do machismo, ao destacar como comportamentos opressores são transmitidos de pais para filhos, o que pode gerar uma compreensão da responsabilidade coletiva na manutenção dessas estruturas. Por outro lado, o discurso sobre a invisibilidade da mulher rural e periférica pode provocar empatia nos leitores, mas também pode gerar resistência, especialmente entre aqueles que veem essas críticas como um desafio aos valores tradicionais e conservadores.

No episódio em análise, observamos que os relatos, os posicionamentos da entrevistada e a mediação do jornalista produzem uma narrativa que tensiona as

estruturas sociais, ao mesmo tempo que desvela práticas de silenciamento, invisibilização e responsabilização das vítimas. O discurso também pode funcionar como um estímulo ao empoderamento, incentivando os leitores a buscarem mais informações sobre os direitos das mulheres e a apoiar iniciativas de combate à violência de gênero. Assim, a análise linguística e social do discurso pode levar os leitores a uma reflexão crítica sobre como a linguagem molda as representações sociais e influencia a forma como as mulheres são vistas e tratadas, dependendo do perfil sociocultural do leitor, o impacto desse discurso pode variar entre a adesão à crítica e a reprodução das normas sociais tradicionais.

Por fim, os resultados desta pesquisa demonstram que o *podcast* Ponto Final se constitui como um espaço discursivo relevante para a problematização de questões estruturantes da sociedade brasileira. No entanto, a complexidade dos discursos requer uma escuta atenta e crítica, capaz de desnaturalizar práticas historicamente legitimadas e abrir caminhos para a construção de uma cultura de enfrentamento à violência contra a mulher, reafirmando a importância de investigações que aliem os estudos discursivos às práticas midiáticas, com vistas à formação de sujeitos leitores e consumidores críticos, comprometidos com a justiça social e com os direitos humanos.

A partir de uma perspectiva discursivo-crítica, é possível correlacionar esta pesquisa com práticas pedagógicas voltadas ao letramento crítico na educação básica, especialmente no ensino de Língua Portuguesa e nas áreas interdisciplinares de Ciências Humanas. Conforme Candau (2012), a educação para a cidadania deve promover a análise crítica das desigualdades sociais, reconhecendo os marcadores de gênero, raça e classe como estruturantes das experiências sociais dos sujeitos. A análise de discursos midiáticos, como os de *podcasts* jornalísticos que tratam de temas sociais sensíveis, constitui uma estratégia pedagógica relevante para desenvolver a consciência crítica dos estudantes sobre a linguagem como prática social. Nesse sentido, a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001; Resende & Ramalho, 2006) pode ser mobilizada no ensino para desnaturalizar discursos hegemônicos e promover práticas de leitura que articulem linguagem, ideologia e poder. Assim, ao incluir esse tipo de conteúdo em sala de aula, os professores podem fomentar a reflexão sobre temas socialmente sensíveis e contribuir para a formação de sujeitos conscientes e atuantes na transformação de realidades opressoras.

De acordo com Ramalho e Resende (2011, p. 25), "quando reproduzimos de maneira acrítica um aspecto problemático do senso comum, a ideologia permanece

funcionando como sustentáculo das desigualdades". Portanto, é fundamental adotar uma abordagem crítica na análise do discurso, com a finalidade de identificar os mecanismos que levam ao assujeitamento e, assim, possibilitar o empoderamento dos indivíduos em situações de vulnerabilidade social. Garantir ao leitor/consumidor a capacidade de reflexão crítica sobre a realidade social contemporânea é um passo essencial para promover transformações significativas em sua vida política e social.

## **REFERÊNCIAS**

- CONNELL, R. W. **Masculinities**. Berkeley: University of California Press, 1995.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 2. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1980.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An Introduction to Functional Grammar**. London: British Library Cataloguing in Publication Data, 1985.
- MINAYO, M. C. **O desafio da pesquisa social**. In: Minayo, M. C. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009
- VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso, mudança e hegemonia**. In: PEDRO, E. R. (org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997.
- RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London; New York: Routledge. 2003a.
- BOURDIEU, Pierre. **A televisão e o campo jornalístico**. Tradução de Cláudia de Lima Costa. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1997.
- CANDAU, V. M. **Direito à Educação, Diversidade E Educação Em Direitos Humanos: Educ.** Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012

MAGALHÃES, Izabel. **Gênero e discurso no Brasil.** Discurso & Sociedad, Córdoba, v. 3, n. 4, p. 714–737, dez. 2009.

SAFFIOTI, Heleith I. **Gênero, patriarcado e violência.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1994.

FEDERICI, Silvia. (2017) **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva.** Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante

MARODIN, Miriam. **As relações entre o homem e a mulher na atualidade.** In:STrEY, M. N. (org.). Mulher, estudos de gênero. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1997. p 9-18.

**Capítulo 7**

**PERCEPÇÕES DO/AS PROFESSORE/AS DE MATEMÁTICA**  
**ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE A**  
**MATEMÁTICA E A LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE**  
**APRENDIZAGEM**

*Cleicia Neves da Silva*  
*Rubens Carlos Gonçalves de Almeida*  
*Wesley Luis Carvalhaes*

# PERCEPÇÕES DO/AS PROFESSORE/AS DE MATEMÁTICA ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE A MATEMÁTICA E A LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

***Cleicia Neves da Silva***

*Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (POSLI) da Universidade Estadual de Goiás - Campus Cora Coralina (UEG).*

*E-mail: cleiciasilva2016@gmail.com*

***Rubens Carlos Gonçalves de Almeida***

*Mestrando em Educação para Ciências e Matemática (IFG). E-mail: rubenscarlosf@gmail.com*

***Wesley Luis Carvalhaes***

*Professor Doutor em Letras e Linguística (UFG). E-mail: wesley.carvalhaes@ueg.br*

## **RESUMO**

Este artigo busca analisar a contribuição do conhecimento da Língua portuguesa no processo de aprendizagem da Matemática, a partir das percepções dos/as professore/as que ensinam matemática, no Ensino Médio, em um determinado colégio da rede estadual, situado na cidade de Senador Canedo-Goiás. Para tal, buscou-se embasamento teórico, a partir de autores como Klein (2001), Fazenda (2005), Nóvoa (1997), Freire (1996), Ferreira (2018), Castro (2005), Sabota (2018), entre outros que tratam da temática abordada. Metodologicamente, o estudo se desenvolve a partir de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa do material gerado por meio de um formulário elaborado pelo Google Forms, contendo 05 perguntas, sendo 03 objetivas e 02 subjetivas. Dentre os resultados, foi possível perceber o/as professores/as de matemática apresenta uma percepção positiva acerca da interdisciplinaridade entre a linguagem e o pensamento matemático. No entanto, não se sentem totalmente preparados/as para fazer a integração dos conhecimentos linguísticos e matemáticos na prática pedagógica, visto que, em sua maioria, não tiveram, durante a formação

docente, subsídios teóricos/metodológicos para realizar a intersecção entre as disciplinas mencionadas.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Língua portuguesa. Matemática. Formação docente.

## **INTRODUÇÃO**

Tradicionalmente, o ato de ler, escrever e contar era visto como o núcleo fundamental da educação escolar. Essas habilidades eram consideradas essenciais para a vida adulta, pois permitiam que as pessoas pudessem participar efetivamente da sociedade. Ler e escrever forneciam as ferramentas básicas para a comunicação e o acesso ao conhecimento, enquanto contar, ou seja, a aritmética básica, era crucial para o gerenciamento de atividades cotidianas, como compras e finanças pessoais.

No entanto, ao longo do tempo, as expectativas sobre o que a escola deve ensinar se expandiram. Hoje, a educação vai além dessas habilidades fundamentais, englobando áreas como ciências, artes, cidadania, pensamento crítico, habilidades digitais, e até mesmo a educação socioemocional. Com isso, destaca-se a importância dessa pesquisa no sentido de propiciar elementos para a compreensão crítica do objeto e, consequentemente, contribuir para um novo olhar sobre as práticas metodológicas de Língua portuguesa e suas implicações para a formação do indivíduo.

Partindo desse pressuposto, o presente trabalho estabelece-se sobre as seguintes problemáticas: O ensino interdisciplinar entre a matemática e a Língua portuguesa pode promover o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico? A formação docente oferece subsídios teóricos/metodológicos para fazer a integração significativa da Matemática e da Língua Portuguesa na prática pedagógica? Como as habilidades de leitura e de interpretação de textos influenciam a compreensão de problemas matemáticos? De modo que o objetivo geral é: analisar a intersecção entre a matemática e a língua portuguesa, a partir da percepção de professores/as de matemática, explorando como essas disciplinas podem ser ensinadas de maneira integrada para melhorar a compreensão e o desempenho da aprendizagem dos estudantes. Em termos específicos buscou-se analisar as percepções dos/as professores/as de matemática acerca da interdisciplinaridade entre a linguagem e o pensamento matemático, bem como a importância da formação docente interdisciplinar e suas implicações para a educação.

Assim, a primeira parte deste estudo traz a fundamentação teórica utilizada, já a segunda parte desta investigação volta-se para um panorama dos caminhos metodológicos seguidos, ou seja, trata das estratégias utilizadas para realização da pesquisa. Por último, faz-se uma análise e interpretação dos dados. Em seguida, são feitas as considerações finais retomando a pergunta e os objetivos do estudo, acompanhados das conclusões que foram alcançadas, partindo dos conteúdos analisados, apontando a relevância da pesquisa e sugestões para estudos futuros.

## **A INTERSECÇÃO ENTRE A MATEMÁTICA E A LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

A formação docente perpassa por caminhos inéditos, solitários, incertos e, na maioria das vezes, sem muitas esperanças, principalmente diante da triste realidade em que se encontra a educação escolar brasileira. Cada vez mais, observa-se a deterioração do ensino público, o desencantamento, a fragmentação do conhecimento e o adoecimento mental e físico das/os docentes diante da desvalorização da carreira de professor. Ainda que seja, no sentido metafórico, precisamos nos apoiar no legado Freiriano para nos ajudar a esperançar por uma formação docente que seja, de fato, sólida e interdisciplinar.

A formação docente é crucial para o exercício da profissionalização, da constituição da identidade e do desempenho profissional docente, desde que forneça uma base sólida de conhecimentos e habilidades para lidar com a complexidade do ensino interdisciplinar. De acordo com Klein (2001, p. 110), a interdisciplinaridade

é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto e de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

Assim, ela precisa ser re/pensada de modo a oferecer a integração de diferentes disciplinas e, consequentemente, o enriquecimento da experiência educacional dos/as estudantes, visto que a sociedade está passando por rápidas transformações e a escola, como parte dessa sociedade, também se modifica. Vale salientar que a abordagem interdisciplinar não acarreta a pretensão de criar novas disciplinas ou desvalorizar os conhecimentos por ela produzidos, mas empregar os saberes de várias disciplinas, na

interpretação de determinado fenômeno sob diferentes óticas. Nesse sentido, “[...] é importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção [...]”. (Brasil, 2002, p. 88).

Assim sendo, o/a professor/a deve ter um olhar especial para a educação, recuperar o interesse da prática e estar disposto a superação, para que seu trabalho se recupere, já que “[...] um olhar interdisciplinarmente atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, mas, sobretudo, induza-nos as outras superações, ou mesmo reformulações [...]” (Fazenda, 2005, p. 13). Logo, os cursos de formação docente necessitam repensar esse aspecto, pautando no compromisso em assumir a interdisciplinaridade dos conhecimentos na formação dos/as professores/as, a fim de superar o isolacionismo entre as disciplinas.

Com isso, a abordagem interdisciplinar deve perpassar primeiro pela formação docente, de forma que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1997, p.26). É fato que mudança nesse sentido é urgente na formação docente, pois ao professor não cabe mais o papel de mero transmissor de informações, de passividade. Além disso, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p.43). Dessa forma, a formação docente precisa proporcionar subsídios para que o/a professor/a possa se “abrir para outras perspectivas” (Krenak, 2021), de modo a romper com paradigmas de ensino ultrapassados.

## **A INTEGRAÇÃO DA MATEMÁTICA E DA LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

A matemática e a língua portuguesa são disciplinas fundamentais na educação básica. No entanto, frequentemente são ensinadas de forma isolada, o que pode limitar a compreensão dos alunos sobre como as habilidades matemáticas e linguísticas se complementam (Ferreira, 2018). Evidentemente, longe dos muros das escolas e das paredes das salas de aula, dificilmente verifica-se alguém apontando limites sólidos demarcando o que pertence à Língua portuguesa e o que pertence à Matemática. A este respeito, Castro (2005) elucida que essas duas disciplinas são vistas no ambiente escolar da seguinte forma

Mesmo tendo número de aulas semelhante, são abordadas de maneira muito divergente, levando o aluno a não estabelecer qualquer relação entre língua e Matemática. É como se fossem diferentes por causa de objetos de estudos diversos: as palavras e os números.

A interpretação de problemas matemáticos envolve a leitura e a compreensão do enunciado, que são competências fundamentais da Língua Portuguesa. Ensinar os alunos a identificarem palavras-chave, entender a estrutura do texto e extrair as informações necessárias para resolver o problema é essencial. Dessa forma, segundo Castro (2005), há uma grande influência da matemática no Português, mas isso na maioria dos casos acaba por passar despercebido.

Não se pode esquecer também que, nessas duas disciplinas, o conhecimento lógico-matemático permeia todos seus conteúdos. Aprender as operações matemáticas, conhecer as classes de palavras, resolver problemas, compreender a sequência lógico-temporal das narrativas são exemplos de habilidades nas quais o aluno necessita do bom desenvolvimento de seu raciocínio lógico-matemático.

A linguagem matemática é a junção da língua portuguesa com a matemática, entre símbolos, palavras, frases, interpretação de texto, entre demais, no que fazem essa relação com o real e abstrato, necessário para desvendar questões matemáticas. Portanto, essa integração permite que os estudantes desenvolvam habilidades e competências em ambas as disciplinas de maneira interconectada, proporcionando um aprendizado mais contextualizado e aplicável à vida real.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

A pesquisa se classifica como exploratória com abordagem qualitativa, já que este tipo de enfoque possibilita a manifestação de diferentes modos de pensar dos sujeitos envolvidos. Ademais, “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 1999, p. 43). Para esta investigação, foram selecionados professores de matemática do ensino médio, de um determinado Colégio da Rede Estadual de Ensino, situado em Senador Canedo-Go. A amostra constituiu-se sobre 08 docentes de um total de 10, o que representa 80% do universo, e a escolha foi realizada de forma aleatória simples dentro da unidade

escolar, considerando-se os/as professores/as disponíveis para responder ao questionário.

Assim sendo, no mês de julho de 2024, foi disponibilizado aos sujeitos participantes da pesquisa um link de um formulário elaborado pelo Google Forms, contendo 05 perguntas, sendo 03 objetivas e 02 subjetivas. Optou-se pelo formulário, pois ele possibilita questões no formato misto, “[...] também chamadas livres ou não limitadas, são as que permite responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões.” (Marconi; Lakatos, 2011, p. 89). E questões objetivas que “[...] são perguntas fechadas mais que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto.” (Marconi; Lakatos, 2011, p. 91). Conforme esses autores, essa combinação “[...] possibilita mais informações sobre o assunto, sem prejudicar a tabulação” (Marconi; Lakatos, 2011, p. 92).

Assim sendo, esta investigação perpassa por diferentes etapas: aplicação de questionários aos sujeitos colaboradores, análise, tratamento das informações colhidas, interpretação dessas informações e diálogos com os autores que tratam da temática em estudo. A partir das respostas fornecidas pelos sujeitos, buscou-se fazer a análise das concepções apresentadas, de forma qualitativa, em que se procurou interpretá-las e compreendê-las fazendo um paralelo com as ideias apresentadas pelos autores do referencial teórico. Assim, para identificar os sujeitos colaboradores da investigação, usou-se a letra X, seguida de um número que vai de um a oito, a fim de preservar a identidade dos participantes desta pesquisa. Dessa forma, os dados apresentados neste estudo foram seriamente refletidos e são fidedignos ao que revelaram os sujeitos colaboradores do estudo.

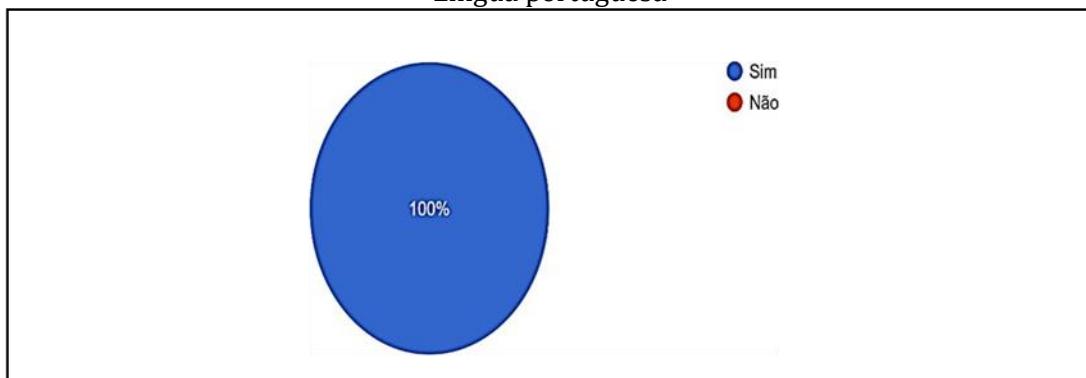
## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuro comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação.

(Paulo Freire)

Para iniciarmos a discussão acerca da análise dos dados, embasamos no pensamento de Freire (1997), visto que é a curiosidade que nos move e nos motiva a desvelar novas percepções acerca de um determinado assunto/objeto. Passamos então às análises, buscando responder às questões propostas nos objetivos específicos. Dessa forma, a pergunta seguinte objetivou analisar as percepções dos/as professores/as participantes acerca do ensino integrado de matemática e Língua portuguesa.

Gráfico 01- Percepção dos participantes da pesquisa acerca do ensino integrado de matemática e Língua portuguesa



Fonte: elaborado pelos autores (2024)

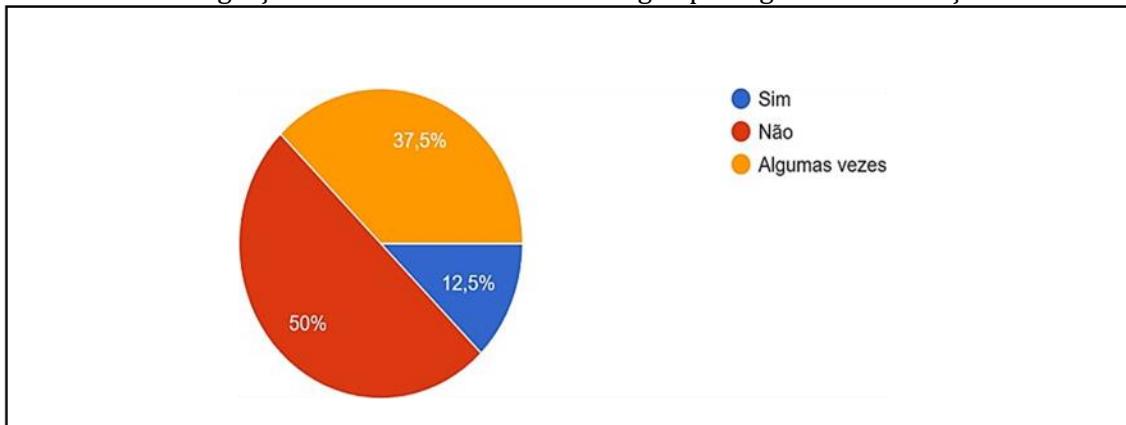
Como se observa pelo gráfico acima, 08 colaboradores, o que corresponde a 100% dos respondentes, apresentam percepção positiva em relação à integração da matemática e da Língua portuguesa para o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico dos estudantes. Essa visão interdisciplinar dos/as professores/as participantes é bastante positiva, visto que o “exercício ou a educação do bom-senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos” (Freire, 2014, p. 60).

É a partir da nossa própria percepção acerca do papel docente que as mudanças começam a surgir, já que a consciência crítica da práxis nos ajuda a entrar em contato e influenciar outros/as professores/as para as novas possibilidades de ensino. Em outras palavras, “[m]esmo tendo que seguir a descrição das disciplinas, em nome de uma homogeneidade curricular, poderíamos inserir outras ideias de modo a expandir perspectivas, proporcionando o rompimento de um jeito único de entender, de falar, de ver, de interpretar, de ser” (Menezes de Souza; Monte-Mór, 2021, p. 8).

Entender que a integração da matemática e da Língua portuguesa contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico dos/as estudantes implica no

reconhecimento de que os sujeitos envolvidos no processo educacional não podem pensar de maneira homogênea e trabalhar apenas de forma individualista. Dessa forma, como elucida Krenak (2021), é necessário “sair da caixinha” para observar outras práticas pedagógicas e, assim, construir e reconstruir práticas interdisciplinares de empoderamento e críticas através da integração do conhecimento. A pergunta referente ao gráfico abaixo buscou averiguar se, na formação docente, os/as professores/as participantes tiveram subsídios teóricos/metodológicos para fazer a integração significativa da Matemática e da Língua Portuguesa na prática pedagógica.

Gráfico 2- Integração entre a matemática e a Língua portuguesa na formação docente



Fonte: elaborado pelos autores (2024)

Sobre esse aspecto, 05 participantes, o que representam 50% dos colaboradores, relataram que não tiveram, durante a formação docente, subsídios teóricos/metodológicos para realizar a integração da matemática e da língua portuguesa na prática pedagógica. Logo, a formação docente como colunas fortalecedoras dessa sociedade, não podem ficar estagnadas nos princípios tradicionais. Conforme Sabota (2018) é no contexto da formação inicial que o/a futuro/a docente precisa vivenciar experiências capazes de lhe dar condições e espaços para refletir sobre a mediação pedagógica. Implementar uma formação docente verdadeiramente interdisciplinar exige que os professores recebam tanto uma formação inicial adequada quanto oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional. Assim, ele será capaz de estimular a curiosidade dos estudantes, de criar oportunidades de aprendizagem integrativa e de possibilitar um ambiente pedagógico permeado de várias descobertas e novas experiências, conforme elucida Fazenda (2005). Ainda com base na análise do gráfico, percebe-se que 37,5% dos sujeitos disseram que, algumas vezes, durante a formação

profissional tiveram respaldos teóricos/ práticos para a integrar a disciplina de matemática e de língua portuguesa. Diante desta observação, percebe-se, mais uma vez, que há uma certa lacuna na formação docente em termos de interdisciplinaridade dos conhecimentos.

Nesse sentido, depreende-se que as fronteiras disciplinares não foram totalmente ultrapassadas nos espaços de formação docente. Com isso, a constatação dos limites disciplinares, no ambiente formativo do/as professore/as, pode reverberar de forma não benéfica nas escolas, corroborando, assim, para a homogeneidade do saber, a fragmentação dos conhecimentos, bem como para a falta de diálogo, de cooperação e de trocas de experiências entre os envolvimentos no processo educacional. Ao indagar os sujeitos participantes como as habilidades de leitura e interpretação de textos influenciam a compreensão de problemas matemáticos, obteve-se as seguintes respostas.

---

*X1 Interpretar os problemas e a parte mais importante.*

*X2 A influência na interpretação de texto tem uma relação indispensável na matemática, uma vez que para que posso desenvolver cálculos, necessariamente tem que fazer interpretação do que se propõe.*

---

*X3 Fortalecer as habilidades de leitura e interpretação de textos contribui diretamente para o desempenho em matemática, uma vez que permite ao aluno entender melhor os problemas, identificar as informações relevantes e aplicar corretamente os conceitos matemáticos.*

---

*X4 No raciocínio*

*X5 A interpretação durante a leitura é fundamental para a compreensão e aprendizagem matemática, sem a devida interpretação não é possível a resolução das questões matemática.*

---

*X6 Na resolução de problemas para o desenvolvimento do cálculo.*

---

*X7 Através de uma boa interpretação o estudante é capaz de compreender e aplicar a resolução matemática exigida em cada situação problema proposta. Acredito que parte da dificuldade com matemática advém da falta de interpretação textual por parte dos estudantes.*

---

*X8 Auxilia na conexão da teoria com a prática.*

Fonte: elaborado pelos autores (2024)

Em resposta a essa questão, percebe-se que 07 dos sujeitos reconhecem que as habilidades de leitura e interpretação de textos são essenciais não apenas para entender os problemas matemáticos, mas também para desenvolver uma abordagem lógica e estruturada para resolvê-los. Segundo Castro (2005), há uma grande influência da matemática no Português. Por isso, é imprescindível o trabalho direcionado e com intencionalidade para que o ciberespaço seja utilizado para fins pedagógicos e, consequentemente, para oportunizar o acesso à leitura. É esse o grande obstáculo com que os professores de Matemática se deparam ao entrarem nas salas de aulas. De acordo

com Castro (2005), o ideal seria começar a expor tais ligações dessas disciplinas bases, no início do contato dos discentes com as mesmas.

Ora, se esses dois tipos de conhecimentos estão tão relacionados, seria conveniente explorá-los nas séries iniciais. Conhecer e analisar as convenções sociais permite ao aluno ampliar seus conhecimentos lingüísticos e matemáticos, uma vez que grande parte deles se relacionam a essas duas áreas.

O desafio aqui proposto é trabalhar a interdisciplinaridade para promover novas possibilidades de construção do conhecimento, isto é, repreender o já conhecido de forma ampla e interligada. No entanto, é importante frisar que trabalhar a leitura e as práticas de compreensão e interpretação textual não é responsabilidade apenas da disciplina de Português, visto que os problemas em tal disciplina perpassam todas as outras.

Além disso, é imprescindível que a formação docente inicial e continuada estimule “uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa, 1992, p. 25). Dessa forma, nota-se que sem o investimento na formação sólida dos/as professores/as, sem a revisão da estrutura curricular dos cursos de formação e sem condições dignas de trabalho muitos/as docentes não conseguirão trabalhar de forma interdisciplinar para promover a mudança nas práticas de ensino e, consequentemente, na aprendizagem dos/as estudantes.

## **CONCLUSÃO**

A interdisciplinaridade entre Matemática e Língua Portuguesa no processo de aprendizagem tem como base a compreensão de que o conhecimento não é compartimentado, mas sim integrado. Com isso, entende-se que, no contexto escolar, a integração entre essas disciplinas têm potencial para facilitar a aprendizagem ao aproximar o conteúdo acadêmico do cotidiano dos alunos, permitindo que os estudantes façam conexões entre os conceitos abstratos e suas aplicações práticas, além de fortalecer a compreensão de ambos os campos do conhecimento.

Assim sendo, após a análise das respostas fornecidas pelos/as colaboradores/as da pesquisa, foi possível perceber que eles/as apresentam percepção positiva em relação à integração da matemática e da Língua portuguesa para o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico dos estudantes. Ademais, alegam que as habilidades de

leitura e interpretação de textos são essenciais não apenas para entender os problemas matemáticos, mas também para desenvolver uma abordagem lógica e estruturada para resolvê-los. Entretanto, 50% dos colaboradores relataram que não tiveram, durante a formação docente, subsídios teóricos/metodológicos para realizar a integração da matemática e da língua portuguesa na prática pedagógica. Assim sendo, esperamos que este estudo venha fornecer subsídios e contribuições para professores, linguistas, estudantes e demais interessados em compreender as possíveis contribuições de cursos de formação de professores/as de línguas para a integração de tecnologias digitais na educação linguística.

## **REFERÊNCIAS**

- CASTRO, Rosana Lourdes de. **Português e Matemática:** É possível haver interdisciplinaridade? Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=704>> Acesso em: 07 Jul. 2014.
- FAZENDA, Ivani (org). **Didática e Interdisciplinaridade.** 10 ed. Campinas. SP: Papirus, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 27<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- KLEIN, Julie Thompson. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 109-132.
- KRENAK, Ailton. Por que não conseguimos olhar para o futuro. **Revista Trip**, São Paulo, 22 de maio de 2021. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip-transformadores/ailton-krenak-por-que-nao-conseguimos-olhar-para-o-futuro>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo, SP: Atlas 2003
- NÓVOA, Antônio. **A formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SABOTA, Barbra. Do meu encontro com a educação linguística crítica ou de como eu tenho revisitado meu fazer docente In: PESSOA, Rosane Rocha.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MÓR, Walkyria (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. 95 São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 185-198.

## **AUTORES**

**Ana Maria Sá Martins**

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Membro dos Grupos de Pesquisa MELP/UEMA e [NECriL]-UFPI. E-mail: [anamariasapericuma@gmail.com](mailto:anamariasapericuma@gmail.com)

**Anaildo Pereira da Silva**

Professor de Língua Inglesa do quadro permanente de docentes na Secretaria Municipal de Educação de Pedro do Rosário-MA/SEMEDPDR. Mestre em Letras – UFMA. Graduado em Letras: Português/Inglês e respectivas Literaturas-UEMA. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão-UFMA/Campus Bacabal-PPGLB. E-Mail: [profanaildo@gmail.com](mailto:profanaildo@gmail.com).

**Camila de Sousa Moura Almeida**

Assistente Social, Secretaria de Estado da Saúde do Piauí (SESAPI); [camilamoura.ass@gmail.com](mailto:camilamoura.ass@gmail.com)

**Camilla Machado Cruz**

Doutoranda em Letras (Unioeste); E-mail: [camillcruz@gmail.com](mailto:camillcruz@gmail.com).

**Cleicia Neves da Silva**

Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás - Campus Cora Coralina (UEG). E-mail: [cleiciasilva2016@gmail.com](mailto:cleiciasilva2016@gmail.com)

**Daiane Lotes**

Professora, Mestre em Educação, E-mail: [daianelotes@gmail.com](mailto:daianelotes@gmail.com)

**Gilson Kacprzak Filho**

Bolsista PIBIC, Graduando em história, [gilson.kfilho@unitau.br](mailto:gilson.kfilho@unitau.br)

**Girlane Cardoso da Silva**

Professora Substituta do Departamento de Letras e Pedagogia – UEMA/ Campus Santa Inês. Mestra em Linguística Aplicada – UNISINOS. Graduada em Letras: Português/Inglês e suas respectivas Literaturas-UEMA. Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí-UFPI. E-Mail: gislaynnesilva028@gmail.com

**Kelson Silva de Almeida**

Engenheiro Civil, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – Campus Floriano; eng.kelson@ifpi.edu.br

**Luís André Bandeira Costa**

Graduando em Letras Português (UEMA). Membro do Grupo de Pesquisa MELP/UEMA. E-mail: luisandrebandeira29@gmail.com

**Rubens Carlos Gonçalves de Almeida**

Mestrando em Educação para Ciências e Matemática (IFG). E-mail: rubenscarlosf@gmail.com

**Silvio Luiz da Costa**

Professor Doutor, no Departamento de Ciências Sociais e Letras da UNITAU. Doutor em Educação pela FE-USP. Mestre em Ciências Sociais pela PUC - SP. Graduado em Filosofia pela PUC - MG. silvio.lcosta@unitau.br

**Wesley Luis Carvalhaes**

Professor Doutor em Letras e Linguística (UFG). E-mail: wesley.carvalhaes@ueg.br



*Educação e Sociedade: Desafios e Esperanças é uma obra que nasce do desejo de compreender, com profundidade e responsabilidade, o papel da educação em um mundo marcado por rápidas transformações.*

*Ao reunir reflexões críticas e análises sensíveis, o livro convida o leitor a pensar a escola, a comunidade e as políticas educacionais como espaços vivos, em constante diálogo com as demandas sociais.*

*Neste percurso, o leitor encontrará questões que atravessam nosso tempo: a desigualdade, a inovação, a cidadania, a formação humana e os novos modos de aprender e ensinar. São páginas que não se limitam a apontar problemas, mas que iluminam caminhos possíveis, valorizando a educação como força de transformação e como esperança ativa.*

  
Editora  
**UNIESMERO**

ISBN 978-655492151-0

