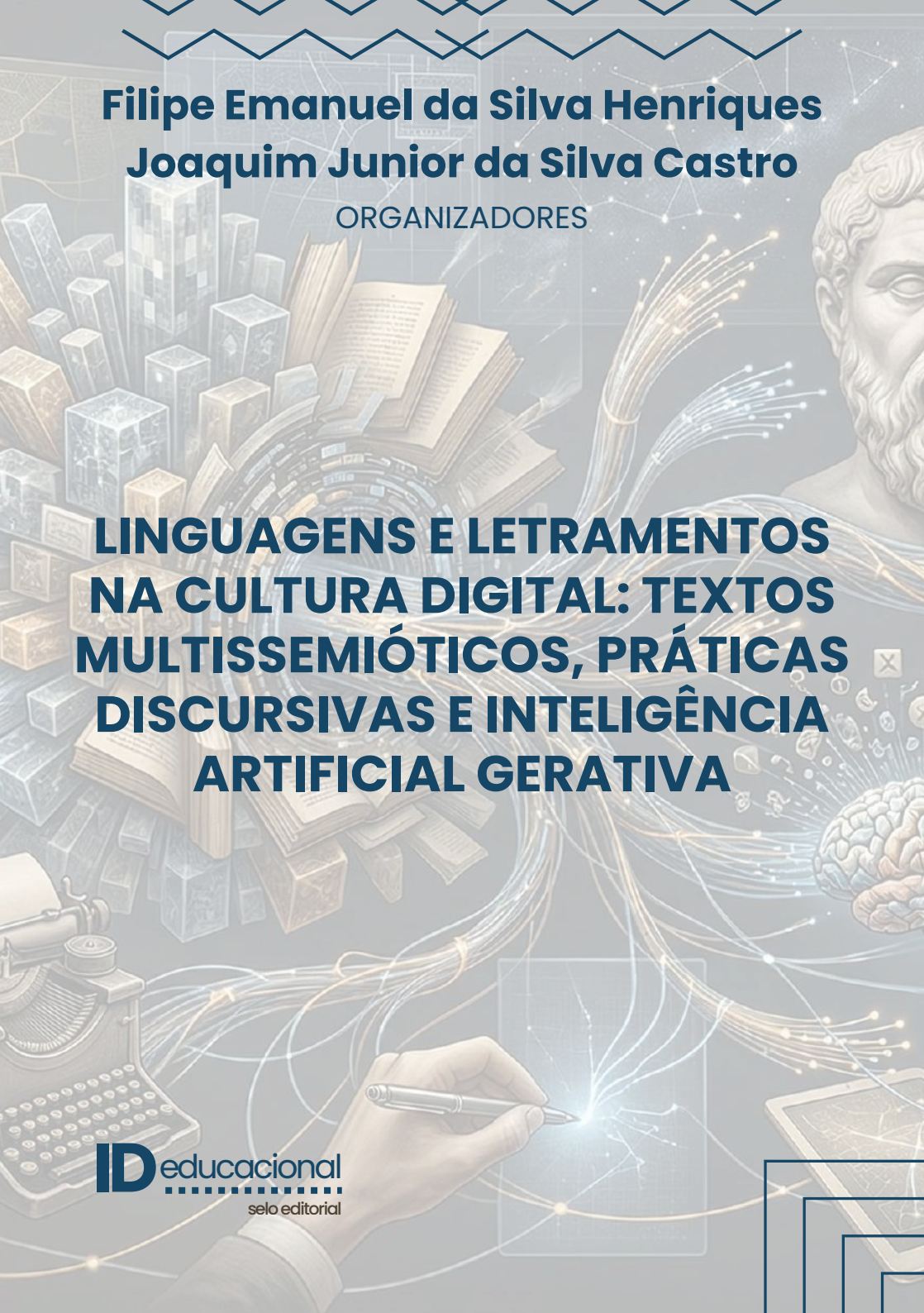
Filipe Emanuel da Silva Henriques
Joaquim Junior da Silva Castro
ORGANIZADORES

LINGUAGENS E LETRAMENTOS NA CULTURA DIGITAL: TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS, PRÁTICAS DISCURSIVAS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GERATIVA



ID educacional
selo editorial

Filipe Emanuel da Silva Henriques
Joaquim Junior da Silva Castro
ORGANIZADORES

LINGUAGENS E LETRAMENTOS NA CULTURA DIGITAL: TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS, PRÁTICAS DISCURSIVAS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GERATIVA

ID EDUCACIONAL
EDITORA

INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

editora
Instituto Dering
educacional

ID educacional
selo editorial

CONSELHO EDITORIAL

PROFA. DRA. DIANE MARCY DE BRITO **MARINHO**
PROF. M.E. FILIPE EMANUEL DA SILVA **HENRIQUES**
PROFA. M.A. GABRIELA WENDMES **LUZ**
PROF. M.E. JOAQUIM JUNIOR DA SILVA **CASTRO**
PROFA. DRA. MÁRCIA SANTANA **SOARES**
PROF. DR. MAURÍCIO TEIXEIRA **MENDES**
PROF. DR. PEDRO AFONSO **BARTH**
PROF. DR. RENATO **DERING**
PROFA. DRA. SARA GUILIANA GONZALES **BELAONIA**
PROFA. DRA. SILVANE APARECIDA **GOMES**
PROFA. M.A. VANESSA SILVA **ANDRADE**

REVISORES

Andrey Duarte Ferreira
Carolina Campos Pereira
Miriam Rabelo Gontijo
Filipe Emanuel da Silva Henriques
Francisco Cleyton de Oliveira Paes

CONSULTORES TÉCNICOS

Prof. Esp. Rafael de Oliveira Dering
Prof. Dr. Renato de Oliveira Dering
Profa. M.a. Vanessa Silva Andrade

Linguagens e letramentos na cultura digital: textos multissemióticos, práticas discursivas e inteligência artificial gerativa / organização de Filipe Emanuel da Silva Henriques, Joaquim Junior da Silva Castro.– Goiânia : ID Educacional, 2026. 291 p.

Recurso digital.

ISBN 978-65-978526-4-2

1. Inteligência Artificial. 2. Cultura Digital. 3. Letramentos. I. Título.
CDD: 410

DIREITOS AUTORAIS

Obra protegida pelas leis brasileiras de Direitos Autorais, sendo proibida sua cópia parcial ou integral para quaisquer outros fins para os quais a legislação não permita. O uso para tais fins só é permitido com a expressa autorização de seus autores.

CONTEÚDO DA OBRA

A revisão do material, bem como seu conteúdo é de inteira responsabilidade de seus autores, não sendo o Instituto Dering Educacional responsável intelectual e legal pelas ideias propostas nos textos.

USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Os autores se responsabilizam pelo uso (ou não) de Inteligência Artificial em seus textos, compreendendo os limites éticos e acadêmicos. Para a produção das imagens, ferramentas de IA podem ter sido utilizadas para otimizar a criação e/ou branding realizado pela equipe responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

As informações referentes aos autores e organizadores foram fornecidas pelos próprios envolvidos e/ou obtidas por meio de consulta à base de dados do Currículo Lattes.

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL
Editoração e Comercialização
contato@institutodering.com.br
2026

APRESENTAÇÃO

A rápida incorporação da Inteligência Artificial aos diferentes espaços sociais tem provocado mudanças nas formas de produzir, interpretar e compartilhar textos em todos os âmbitos. No campo das linguagens, essas transformações desafiam pesquisadores e educadores a compreenderem como os letramentos se reorganizam diante de práticas discursivas mediadas por tecnologias digitais e por sistemas de Inteligência Artificial Generativa/Gerativa (IAGen).

Os capítulos que compõem o e-book "Linguagens e letramentos na cultura digital: textos multissemióticos, práticas discursivas e inteligência artificial gerativa" apresentam pesquisas voltadas às múltiplas formas de linguagem que circulam na cultura digital. Ao abordar textos multissemióticos, práticas de leitura e escrita, interações em ambientes digitais e usos da IA, a obra evidencia a necessidade de investigações que articulem linguagem, tecnologia e formação crítica de sujeitos.

Convidamos os interessados a percorrerem as páginas desta obra com espírito investigativo, crítico e reflexivo, reconhecendo que as pesquisas aqui reunidas – de diferentes instituições – ampliam as discussões sobre linguagem, letramentos e IAGen. Que a leitura incentive o desenvolvimento de outras investigações e contribua para a construção de práticas fundamentadas na produção científica e nos desafios da cultura digital.

A editora.

SUMÁRIO

OBSERVAÇÕES SOBRE AS REDES SOCIAIS DO GOVERNO FEDERAL E SUAS INTERLOCUÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR E NO DESENVOLVIMENTO DE LETRAMENTOS CRÍTICO-DIGITAIS 9

ENSINAR INGLÊS NA CULTURA DIGITAL: MÚSICA, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GERATIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....25

A ECOLOGIA DA LEITURA DIGITAL: COMPLEXIDADE E MEDIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA 45

ORALIDADE EM LIBRAS: PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DA DECLAMAÇÃO DE POEMAS DA LITERATURA SURDA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO ..73

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA COMO PRÁTICA DISCURSIVA: HEGEMONIA ALGORÍTMICA E FORMAÇÃO DOCENTE NA CULTURA DIGITAL 101

TEMPOS DE CRISE E O PAPEL DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE A PANDEMIA NOS REVELOU? 129

O USO DO DICIONÁRIO E A POLISSEMIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 153

CONECTAR, CRIAR E SIGNIFICAR: LETRAMENTOS NA CULTURA DIGITAL COM IA 165

DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO 183

LETRAMENTO EM CONTEXTO DIGITAL E ANÁLISE DO DISCURSO: UMA INTERSECCIONALIDADE NAS MÍDIAS SOCIAIS E NA ESCOLA 207

DIFICULDADES DO ENSINO FRENTE AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ERA DIGITAL..... 233

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA E SEMIÓTICA DISCURSIVA: RECONFIGURAÇÕES DA AUTORIA E DESAFIOS PEDAGÓGICOS 251

SOBRE OS ORGANIZADORES..... 281

SOBRE OS AUTORES..... 284

OBSERVAÇÕES SOBRE AS REDES SOCIAIS DO GOVERNO FEDERAL E SUAS INTERLOCUÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR E NO DESENVOLVIMENTO DE LETRAMENTOS CRÍTICO-DIGITAIS

Filipe Emanuel da Silva Henriques

INTRODUÇÃO

Com a inserção dos estudos da Sociolinguística no âmbito da formação docente – e principalmente das suas implicações no ensino e na aprendizagem de Português, já que esta área se dedicou (e vem se dedicando, podemos dizer, inclusive até em outras vertentes, como a variacionista), em entender que "existem variações de natureza externa à língua – regionais, sociais, estilísticas; [e] existem variações internas nos diferentes níveis linguísticos – lexical, fonológico, morfossintático, discursivo" (Coelho *et al*., 2010, p. 154-155).

Para além disso, vale pontuar, também, como as aulas de Português passaram a discutir sobre fenômenos ligados à variação e à mudança linguística, à Análise Linguística/Semiótica e às implicações das mídias no cotidiano da sociedade, especialmente ao se analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ainda que sofra muitos problemas ligados à sua estrutura e à maneira como foi aprovada (vida Medida Provisória, em 2017), determina que, nas aulas de Português, deve-se

> proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67-68).

Ao letramento, Street (2014) defende que esse conceito está ligado aos usos que se faz da escrita como tecnologia, envolvendo-se em processos de socialização e de interação com o outro no mundo. Sob essa ótica, o letramento envolve não apenas a habilidade de ler e escrever, mas também a compreensão das convenções sociais, normas e expectativas associadas ao uso da linguagem escrita em interações cotidianas. Por meio dessa noção, defende-se que o letramento se manifesta como um processo dinâmico de socialização, no qual os indivíduos se engajam em práticas de escrita e leitura para interagir com os outros e se inserir de maneira significativa no mundo que os cerca.

Nesse cenário, percebe-se como a Sociolinguística, junto a documentos normativos como a BNCC e, mais anteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tornaram a sala de aula de Português, ainda que de maneira muito singela, ambientes em que a Gramática ocupasse um outro espaço – o da Análise Linguística/Semiótica, que envolve "conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses" (Brasil, 2018, p.

71). Embora esse cenário – o de análise do sistema da língua – aconteça ainda muito normativo e pouco reflexivo, já que tem prevalecido o ensino tradicional de gramática, os documentos basilares da Educação, graças a avanços nos Estudos de Linguagens, revelam a necessidade de que sejam refletidos os usos da língua na sala de aula, de modo que os estudantes não só reflitam sobre tais implicações, mas possam aplicá-las em suas realidades.

Vale pontuar, aqui, que, para a análise dos *achados da pesquisa*, é preciso partirmos da noção da pedagogia dos multiletramentos, a qual, segundo Cazden *et al*. (2021, p. 43), leva em consideração "as metalinguagens que descrevem e explicam os padrões de sentido: Design Linguístico, Design Visual, Design Sonoro, Design Gestual, Design Espacial e Design Multimodal". Logo, nos multiletramentos, os modos em que se produzem os sentidos também estão relacionados a aspectos que vão além da leitura e da escrita, mas envolvem as diversidades e culturas linguísticas, a realidade que permeia o sujeito e, principalmente, as intencionalidades ao se produzirem um discurso (Cope; Kalantzis, 2000).

Em se tratando de discurso – e também de intencionalidades, cabe pautar que esta investigação também se sustenta na polifonia, teoria dialógica defendida por Bakhtin (2006), a qual diz respeito "a multiplicidade de vozes equipolentes, as quais expressam diferentes pontos de vista acerca de um mesmo assunto" (Bakhtin, 2006, p. 4). Evidencia-se que a polifonia,

sendo um conceito que diz respeito a várias consciências – e seus mundos – dentro de um discurso, determina, inclusive, como os sujeitos desse discurso pensam e agem socialmente, ocorrendo uma junção de várias vozes individuais. Logo, dentro dos discursos, nota-se que os textos são dialógicos porque são resultado de uma aplicação de várias vozes dos sujeitos sociais, isto é, quando estas vozes ecoam discursos presentes no âmago desses sujeitos (Bakhtin, 2006; Authier-Revuz, 2011).

Esse foco nos leva a pensar em um letramento crítico, que envolve mais do que uma mera compreensão de práticas sociais, mas também uma construção crítica de conhecimento, que gera no sujeito um processo de escrita que envolve um contexto de relações sociais, históricas e de poder, sendo não somente "um produto ou intenção de um autor" (Cervetti; Pardales; Damico, 2001, p. 5).

Logo, pensar em uma aprendizagem reflexiva, cujo próprio falante possa compreender as mudanças da língua e discutir sobre elas é um dos caminhos que norteiam esta investigação, que visa analisar como uma publicação das redes sociais do Governo Federal do Brasil está relacionada à visão crítico-digital de letramento e se associa à realidade dos públicos que acessam essas ferramentas, tornando-se não somente mecanismo de divulgação de informações, mas também estratégia de atrai-los, via diferentes gêneros, para cenários que permeiam as suas realidades.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para esta investigação, em que se busca analisar uma publicação de redes sociais do Governo Federal do Brasil, utiliza-se a metodologia de natureza qualitativa, baseada em Bortoni-Ricardo (2008), na medida em que busca caminhos e alternativas a serem trilhados a partir de um problema detectado, dentro do contexto educacional. Assim, "a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34).

Por meio dessa natureza, a pesquisa se encontra no tipo exploratório, já que identifica em uma realidade – a publicação nas redes sociais do Governo Federal do Brasil – estratégias de comunicação e de análise reflexiva sobre as maneiras pelas quais o Governo utiliza do cenário e do público para atrai-los a diferentes debates.

Para contribuir nas análises das duas propostas, realiza-se a investigação por meio da Gramática do *Design* Visual, de Kress e van Leeuwen (2006), por meio da Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994), que organiza os processos de significação por meio das seguintes metafunções: representacional, interativa e composicional. A seguir, no Quadro 1, apresenta-se um resumo das metafunções propostas por Kress e van Leeuwen (2006).

Quadro 1 – Metafunções da Gramática Sistêmico-Funcional

Metafunção	Ênfase
Representacional (Ideacional)	Refere-se à experiência do sujeito, podendo ser, inclusive, retransmissor, já que este pode se tornar ator e meta.
Interativa (ou Interpessoal)	Versa sobre a relação entre os participantes, envolvendo relações de poder entre o falante e o ouvinte, voltando-se às perspectivas e sensações provocadas pelas imagens.
Composicional (ou Textual)	Revela a organização de uma imagem, podendo ser captados objetivos e intencionalidades por meio de um texto.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026), baseado em Kress e van Leeuwen (2006) e em Halliday (1994).

ANÁLISE DE DUAS PUBLICAÇÕES DAS REDES SOCIAIS DO GOVERNO FEDERAL DO BRASIL

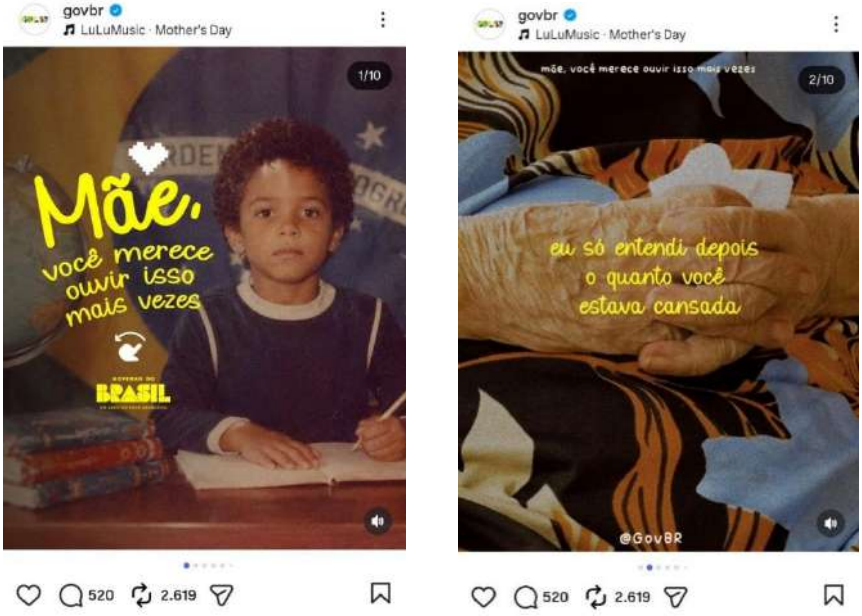
Como ponto de partida, vale refletir sobre como as publicações feitas pelo Governo Federal do Brasil, em redes sociais, muitas vezes, têm levado a população, via diferentes gêneros textuais, a refletir sobre as suas realidades e trazer, de maneira implícita, relações com as propostas feitas pelo próprio governo, tudo isso por meio de linguagens mais próximas às do público-alvo das redes sociais, como jovens e adultos.

Nesse sentido, cabe refletir que, para esta análise, foi considerada uma publicação da rede social *Instagram* do Governo Federal do Brasil, denominado *@govbr*, página que, no período em que este artigo foi

produzido, reúne cerca de 5,8 milhões de seguidores. Trata-se, portanto, de uma publicação feita em comemoração ao Dia das Mães de 2026 (10 de maio);

Esta convida a população, via momentos marcantes da vida de uma pessoa, a refletir, por meio de uma carta, sobre a importância das mães e como elas, muitas vezes, dedicam muitas horas ao trabalho e à dedicação dos filhos e da casa. Vejamos as Figuras 1 a 10, a seguir, que ilustram a publicação daquele dia.

Figuras 1 a 10 – Publicação da rede social *Instagram*




govbr
LuLuMusic · Mother's Day
mãe, você merece ouvir isso mais vezes
3/10
e mesmo cansada,
ainda cuidava
de todo mundo
@GovBR
520
2.619


govbr
LuLuMusic · Mother's Day
mãe, você merece ouvir isso mais vezes
4/10
obrigado
por ter ficado quando
tanta gente foi embora
@GovBR
520
2.619


govbr
LuLuMusic · Mother's Day
mãe, você merece ouvir isso mais vezes
5/10
você merecia
mais tempo
pra você também
(ainda merece)
@GovBR
520
2.619


govbr
LuLuMusic · Mother's Day
mãe, você merece ouvir isso mais vezes
6/10
obrigado por
sonhar alto por mim
(eu acreditei)
@GovBR
520
2.619



Fonte: https://www.instagram.com/govbr/. Acesso em: 29 jun. 2026.

Em se tratando desta publicação, que apresenta dez "carrosséis", isto é, um formato de publicação em que os usuários arrastam a tela para a direita, como se estivessem *folheando* um álbum de fotografias, o primeiro aspecto que nos chama a atenção diz respeito aos aspectos estruturais, isto é, à composição do texto.

Nesse cenário, têm-se, em todos os carrosséis dessa publicação, a predominância de cores quentes, isto é, o amarelo, para o nível textual; o fundo marrom, que apresenta um tom mais aconchegante, que remete à memória; e o branco, que sinaliza a retomada da expressão enunciada no primeiro cartão (*card*) do carrossel ("mãe, você merece ouvir isso mais vezes"), seguida do endereço da página (@govbr). Ainda no nível composicional, observa-se, nas imagens, a predominância de mulheres negras, de ambientes que remetem à casa e, principalmente, de momentos em que os filhos vivenciam com as mães (a formatura, no primeiro *card*; o café, no terceiro; a gravidez, no sexto; e os momentos em que os filhos estão com as mães, nos *cards* 4, 5, 8 a 10). Todos esses elementos, se analisados em conjunto, já possuem a intencionalidade de atrair a atenção do leitor e fazê-lo acionar a memória discursiva em relação às experiências de que possui com sua mãe.

Nesse contexto, chega-se ao nível interpressoal, em que o sujeito, ao analisar como a construção de sentido é feita, estabelece relação com a imagem e reflete sobre ela, observando como todos os momentos, as

imagens e, principalmente, o afeto norteiam a publicação e fazem o sujeito pensar sobre como, muitas vezes, às mulheres é dedicado o trabalho de cuidar, de gerar e de nutrir um filho.

Todo esse processo de criticidade, gerado pela publicação, é ainda mais presente ao se observar o último *card*, que revela a associação do que se promove anteriormente à discussão sobre o fim da escala de trabalho 6x1, em que muitas pessoas trabalham por 6 dias e folgam somente num único dia. Nesse sentido, vale refletir como a publicação, ao articular experiência, vivência e debate político sobre as relações de gênero na sociedade, envolve o usuário ao fazê-lo pensar na discussão sobre a escala 6x1 e em como esta pode impactar, inclusive, o cenário das mães brasileiras.

Logo, é nessa visão que se encontra o viés crítico da rede social, já que, na medida em que atrai os usuários – seja por meio da experiência, seja por meio do debate político – usa da experiência de diferentes pessoas para promover uma discussão que, muitas vezes, fica no ambiente político e pouco é discutida pelo público-alvo que ela pretende alcançar, ou mesmo o público que acessa as redes sociais. Assim, vale refletir, também, como publicações como esta podem ir para a sala de aula e fazer com que os alunos dialoguem sobre essas temáticas, até mesmo pensando em como elas podem lhes alcançar.

Para além disso, no contexto escolar, pode-se discutir sobre o uso dos verbos, por exemplo, já que eles podem atrair o leitor para as discussões

que envolvem experiência, vivência e relações de gênero. Além disso, o estudante pode refletir sobre as imagens, a fonte de texto utilizada, os recursos não verbais e, até mesmo, como todos essas estratégias argumentativas contribuem para se chegar ao real propósito da publicação – comemorar o dia das mães e, por meio dessa comemoração – promover um debate político sobre a redução da jornada de trabalho da sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES

Nesta investigação, que buscou refletir sobre uma publicação das redes sociais do Governo Federal do Brasil e verificar como ela está relacionada à visão crítico-digital de letramento e se associa à realidade dos públicos que acessam essas ferramentas, observou-se como a rede social pode promover reflexão, pensamento crítico e, principalmente, fortalecer a realidade do sujeito, especialmente porque a publicação, ao articular experiência, vivência e debate político sobre as relações de gênero na sociedade, envolve o usuário ao fazê-lo pensar na discussão sobre a escala 6x1 e em como esta pode impactar, inclusive, o cenário das mães brasileiras.

Nesse sentido, também vale considerar como a publicação pode contribuir para o ambiente escolar, principalmente ao fazer com que o estudante, inserido nas redes, possa utilizar dela para fazer a análise linguística, discutir sobre política (o fim da escala 6x1) e observar que, em

todo o texto, há uma intencionalidade – a de fazer o sujeito ressignificar a sua realidade e de compreender sobre suas experiências.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridades – interlocutiva e interdiscursiva – no coração do dizer. **Letras de Hoje**, v. 46, n. 1, p. 6–20, 2011. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9215. Acesso: 29 jun. 2026.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CAZDEN *et al*. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, April 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html. Acesso: 02 maio 2026.

COELHO, I. L.; *et al*. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). **Multiliteracies** – Literacy learning and the design of social futures. New York/London: Routledge, 2000.
HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. Edward Arnold, 1994.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, 2006.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais**. Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ENSINAR INGLÊS NA CULTURA DIGITAL: MÚSICA, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GERATIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Marco Aurélio Cunha Camargos

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino de língua inglesa tem sido atravessado por transformações profundas decorrentes da intensificação das tecnologias digitais nas práticas sociais de linguagem. A expansão de ambientes digitais, plataformas de compartilhamento de conteúdo e, mais recentemente, de sistemas de inteligência artificial gerativa, tem reconfigurado modos de ler, escrever, interpretar e produzir sentidos em língua adicional. Nesse cenário, ensinar inglês deixa de ser apenas um trabalho com estruturas linguísticas para se tornar uma prática situada, mediada por tecnologias e atravessada por questões de autoria, agência, criticidade e participação social (Street, 1984; Barton; Lee, 2013).

No campo da Linguística Aplicada, diferentes estudos têm enfatizado a compreensão da linguagem como prática social, destacando que os letramentos se constroem em contextos históricos, culturais e tecnológicos específicos (Street, 1984; Rojo, 2009). A educação digital, nesse sentido, não se resume ao uso instrumental de recursos tecnológicos, mas envolve o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita críticas, reflexivas e eticamente situadas em ambientes mediados por tecnologias (Selwyn,

2016). A recente popularização das ferramentas de inteligência artificial gerativa — capazes de produzir textos, paráfrases, explicações e sugestões linguísticas — intensifica esse debate, ao tensionar noções tradicionais de autoria, aprendizagem e mediação pedagógica no ensino de línguas (Williamson, 2023).

No ensino de língua inglesa, tais transformações colocam desafios e possibilidades específicas. Por um lado, emergem preocupações relacionadas à dependência tecnológica, à homogeneização discursiva e à avaliação da produção discente. Por outro, abre-se um campo fértil para práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão linguística, a reescrita, a ampliação lexical e o engajamento dos estudantes em situações comunicativas significativas, nas quais a língua inglesa é mobilizada como instrumento de interação e construção de sentidos (Brown, 2007; Scrivener, 2011). Nesse contexto, a mediação docente torna-se central para orientar o uso crítico e pedagógico da IA, evitando abordagens tecnicistas ou meramente reprodutivas.

A música, enquanto artefato cultural amplamente circulante na cultura digital, configura-se como um contexto privilegiado para o ensino de língua inglesa, especialmente entre jovens estudantes. Letras de músicas em inglês, difundidas por plataformas digitais, articulam linguagem, identidade, emoção e pertencimento cultural, favorecendo práticas de leitura, interpretação e produção textual contextualizadas e

significativas (Jenkins, 2009). Quando associadas ao uso orientado de ferramentas de inteligência artificial gerativa, essas práticas podem potencializar processos de análise linguística, paráfrase, reflexão lexical e produção escrita, desde que inseridas em uma perspectiva de letramentos digitais críticos.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo geral analisar de que modo práticas pedagógicas com música, mediadas por inteligência artificial gerativa, promovem o engajamento e o protagonismo discente, contribuem para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita em língua inglesa, favorecem a reflexão linguística e possibilitam a integração crítica da educação digital no ensino de língua inglesa, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, a partir de uma experiência desenvolvida com estudantes do ensino médio técnico integrado do IFAP – Campus Agrícola Porto Grande.

LINGUAGEM, LETRAMENTOS E PRÁTICAS SOCIAIS

A compreensão da linguagem como prática social constitui um dos pilares da Linguística Aplicada contemporânea e oferece bases sólidas para a análise de práticas de ensino de língua inglesa em contextos digitais. Nessa perspectiva, os letramentos deixam de ser entendidos como um conjunto neutro de habilidades técnicas para leitura e escrita e passam a

ser concebidos como práticas socialmente situadas, atravessadas por valores, relações de poder e contextos culturais específicos (Street, 1984).

Street (1984) propõe a distinção entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento, sendo este último particularmente relevante para o campo educacional, ao reconhecer que diferentes práticas de linguagem produzem sentidos distintos conforme os contextos em que circulam. Tal abordagem contribui para repensar o ensino de língua inglesa para além da memorização de estruturas linguísticas, valorizando o uso da língua em práticas reais de comunicação e interpretação.

No contexto da cultura digital, Barton e Lee (2013) ampliam essa discussão ao analisar como a linguagem se organiza em ambientes online, destacando que práticas de leitura e escrita na internet são marcadas pela interação, pela colaboração e pela constante reconfiguração de sentidos. Esses autores ressaltam que os sujeitos não apenas consomem textos digitais, mas também produzem, comentam, remixam e avaliam discursos, participando ativamente de comunidades discursivas mediadas por tecnologia.

Aplicadas ao ensino de língua inglesa, essas concepções reforçam a importância de práticas pedagógicas que promovam o engajamento dos estudantes em atividades linguísticas significativas, nas quais a língua seja mobilizada como instrumento de ação social, reflexão e construção de sentidos.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E EDUCAÇÃO DIGITAL

As transformações tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea têm impactado diretamente o ensino de línguas adicionais, exigindo dos professores novas formas de mediação pedagógica. Para Brown (2007), aprender uma língua envolve processos cognitivos, afetivos e sociais, o que demanda abordagens que considerem o aprendiz como sujeito ativo na construção do conhecimento linguístico. Nesse sentido, o uso de recursos digitais pode favorecer a motivação, a contextualização e a autonomia discente, desde que integrado de maneira crítica ao planejamento pedagógico.

Scrivener (2011) destaca que o papel do professor de línguas não é o de simples transmissor de conteúdo, mas o de mediador que cria condições para que a aprendizagem aconteça. Em ambientes digitais, essa mediação torna-se ainda mais relevante, pois a abundância de recursos e informações pode tanto ampliar possibilidades de aprendizagem quanto gerar práticas superficiais ou pouco reflexivas.

A educação digital, portanto, não se restringe ao uso de tecnologias em sala de aula, mas envolve a construção de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de competências linguísticas, críticas e éticas. Selwyn (2016) argumenta que o discurso sobre tecnologia na educação frequentemente assume um tom tecnicista e otimista, desconsiderando os limites, as desigualdades e os efeitos sociais do uso de

ferramentas digitais. Assim, incorporar tecnologias ao ensino de língua inglesa requer uma postura crítica que problematize seus usos e impactos.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GERATIVA E MEDIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

A emergência e a popularização de ferramentas de inteligência artificial gerativa representam um novo momento na relação entre linguagem, tecnologia e educação. Diferentemente de recursos digitais tradicionais, a IA gerativa é capaz de produzir textos, reformular enunciados, sugerir vocabulário e responder a comandos linguísticos complexos, aproximando-se de práticas discursivas humanas. Esse cenário tem provocado debates intensos sobre autoria, aprendizagem e ética no contexto educacional (Williamson, 2023).

No ensino de língua inglesa, a IA gerativa pode atuar como mediadora de processos de leitura, escrita e reflexão linguística, auxiliando estudantes na compreensão de textos, na reescrita de produções e na ampliação lexical. No entanto, conforme alerta Williamson (2023), o uso pedagógico da IA não deve ser pensado de forma acrítica ou substitutiva, mas como parte de um ecossistema educacional no qual a mediação docente continua sendo central.

Sob a perspectiva dos letramentos como prática social, o uso da IA em atividades de língua inglesa deve ser compreendido como uma prática discursiva situada, que envolve escolhas linguísticas, intenções

comunicativas e posicionamentos éticos. A interação com sistemas de IA pode favorecer processos metalinguísticos importantes, como a reflexão sobre adequação lexical, coesão textual e variação linguística, desde que o estudante seja orientado a questionar, revisar e ressignificar as respostas geradas.

MÚSICA, CULTURA DIGITAL E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A música ocupa um lugar central na cultura digital contemporânea, especialmente entre jovens, configurando-se como uma prática cultural marcada pela circulação em plataformas digitais, pelo compartilhamento e pela construção de identidades. Jenkins (2009) destaca que a cultura participativa amplia as possibilidades de engajamento dos sujeitos, que passam a interagir ativamente com conteúdos culturais, reinterpretando-os e atribuindo novos sentidos.

No ensino de língua inglesa, letras de músicas em inglês podem ser compreendidas como textos autênticos que articulam linguagem, cultura e emoção, favorecendo práticas de leitura e interpretação contextualizadas. Quando integradas a atividades mediadas por inteligência artificial gerativa, essas práticas podem ampliar as possibilidades de análise linguística, produção escrita e reflexão crítica, aproximando o ensino de inglês das práticas discursivas que circulam na cultura digital.

Assim, ao articular música, IA gerativa e ensino de língua inglesa, este estudo se insere em uma perspectiva de educação digital que valoriza a linguagem em uso, a mediação pedagógica e o desenvolvimento de práticas de letramentos críticos, contribuindo para a formação linguística de estudantes da Educação Profissional e Tecnológica.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, configurando-se como um relato de experiência pedagógica com análise reflexiva das práticas desenvolvidas em sala de aula. Conforme apontam estudos no campo da Linguística Aplicada, esse tipo de investigação permite compreender processos de ensino e aprendizagem a partir de contextos reais, valorizando as práticas de linguagem e as interações que emergem no cotidiano escolar.

CONTEXTO E PARTICIPANTES

A experiência pedagógica foi desenvolvida no Instituto Federal do Amapá (IFAP), Campus Agrícola Porto Grande, em turmas do 1º ano do ensino médio técnico integrado. Os participantes eram estudantes com faixa etária média de 15 anos, regularmente matriculados em cursos

técnicos integrados ao ensino médio, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

As atividades foram realizadas no componente curricular de Língua Inglesa, respeitando o planejamento da disciplina e os objetivos de aprendizagem previstos para esse nível de ensino.

ETAPA DE MODELAGEM PEDAGÓGICA: AULAS MINISTRADAS PELO PROFESSOR

Antes do desenvolvimento das atividades conduzidas pelos estudantes, o professor ministrou seis aulas de 50 minutos dedicadas ao trabalho com música no ensino de língua inglesa. Essas aulas tiveram como objetivo apresentar aos alunos diferentes possibilidades didáticas de exploração de músicas em inglês, funcionando como uma etapa de modelagem pedagógica.

Durante essas aulas, o professor atuou como mediador e modelo, demonstrando como uma música pode ser utilizada para:

- leitura e interpretação de letras em língua inglesa;
- exploração de vocabulário e expressões idiomáticas;
- reflexão sobre aspectos linguísticos e discursivos;
- proposição de atividades interativas para a turma.

Essa etapa permitiu que os estudantes observassem, de forma concreta, como estruturar uma aula, selecionar conteúdos linguísticos relevantes e conduzir atividades em língua inglesa. Ao assumir inicialmente o papel de professor, o docente criou condições para que os alunos compreendessem as expectativas da tarefa final, reduzindo inseguranças e promovendo maior autonomia no momento das apresentações.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM OS ESTUDANTES

Somente após essa fase inicial de seis aulas ministradas pelo professor, os estudantes foram convidados a desenvolver suas próprias aulas. Os alunos foram organizados em grupos e orientados a escolher, de forma autônoma, uma música em língua inglesa de seu interesse. A escolha considerou critérios como relevância cultural, clareza da letra e potencial didático para o trabalho com a língua inglesa.

Em seguida, os grupos receberam orientações para utilizar uma ferramenta de inteligência artificial gerativa como apoio na preparação da aula. O uso da IA foi mediado pelo professor, que discutiu previamente com os estudantes questões relacionadas à autoria, à necessidade de revisão crítica das respostas geradas e à adequação linguística dos conteúdos produzidos.

USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PREPARAÇÃO DAS AULAS

Durante a preparação das aulas, os estudantes utilizaram a IA gerativa para realizar diferentes tarefas linguísticas, tais como:

- elaboração de perguntas interpretativas sobre a letra da música;
- sugestão e explicação de vocabulário e expressões idiomáticas;
- apoio à paráfrase e à reescrita de trechos da letra;
- organização de atividades de leitura e discussão em língua inglesa.

Os alunos foram incentivados a analisar criticamente as respostas fornecidas pela IA, comparando-as com a letra original da música e realizando ajustes linguísticos e discursivos quando necessário. Essa etapa buscou desenvolver a consciência de que a IA atua como ferramenta de apoio ao processo de aprendizagem, e não como substituta da reflexão linguística e do trabalho autoral dos estudantes.

APRESENTAÇÕES E CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

Como produto final da proposta, cada grupo ministrou uma aula para a turma, apresentando a música escolhida e conduzindo atividades em língua inglesa elaboradas com o apoio da inteligência artificial. As apresentações envolveram explicações orais, leitura de textos, atividades

interativas e momentos de discussão, favorecendo o uso da língua inglesa em situações comunicativas significativas.

Os dados analisados neste estudo foram constituídos a partir de:

- observações do professor-pesquisador ao longo das seis aulas iniciais e das apresentações dos alunos;
- registros das aulas ministradas pelos grupos;
- percepções dos estudantes expressas oralmente ao final da experiência.

De modo geral, observou-se elevado engajamento dos alunos, que relataram entusiasmo e satisfação com a possibilidade de utilizar ferramentas de inteligência artificial para preparar e ministrar aulas em língua inglesa. Esse resultado foi considerado relevante para a análise qualitativa da experiência.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados produzidos ao longo da experiência pedagógica — observações em sala, produções dos alunos e apresentações finais —, adotou-se uma abordagem qualitativa de cunho interpretativista, alinhada aos pressupostos da Linguística Aplicada.

Os dados foram organizados e analisados a partir de quatro eixos analíticos, definidos com base nos objetivos do estudo e no referencial teórico adotado, a saber:

- Eixo 1 – Engajamento discente
- Eixo 2 – Leitura e escrita em língua inglesa
- Eixo 3 – Reflexão linguística
- Eixo 4 – Uso pedagógico da IA gerativa

Esses eixos permitiram observar de forma sistemática como as práticas pedagógicas com música, mediadas por inteligência artificial gerativa, contribuíram para o desenvolvimento linguístico e crítico dos estudantes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A pesquisa respeitou os princípios éticos relacionados a estudos em contexto educacional. Não foram coletados dados pessoais dos participantes, nem houve identificação individual dos estudantes. A experiência ocorreu no âmbito das atividades regulares da disciplina, e os dados são apresentados de forma anonimizada, preservando a identidade dos participantes e da instituição.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi organizada em quatro eixos analíticos, definidos a partir do objetivo geral do estudo e do referencial teórico adotado. Esses eixos permitem compreender de que modo práticas pedagógicas com música, mediadas por inteligência artificial gerativa, contribuíram para o ensino de língua inglesa, particularmente no que se refere ao engajamento discente, às práticas de leitura e escrita, à reflexão linguística e à inserção crítica da educação digital no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Eixo 1 – Engajamento discente

Os dados evidenciam que a proposta pedagógica promoveu elevado engajamento e protagonismo discente, especialmente quando os alunos assumiram a responsabilidade de planejar e ministrar aulas para os colegas. A escolha das músicas e o uso da IA gerativa contribuíram para que os estudantes se envolvessem ativamente no processo, demonstrando autonomia, colaboração e senso de responsabilidade pedagógica.

Esse resultado dialoga com Brown (2007), ao reforçar a importância de práticas que valorizem a motivação, o envolvimento afetivo e a participação ativa dos aprendizes no ensino de línguas. Ao permitir que os alunos ocupassem o papel de “ensinantes”, a proposta aproximou-se de

uma perspectiva comunicativa, na qual o uso da língua ocorre de forma significativa e contextualizada.

Além disso, conforme argumenta Scrivener (2011), o papel do professor como facilitador e mediador é central para a construção de ambientes de aprendizagem mais participativos. As seis aulas iniciais ministradas pelo docente funcionaram como modelagem pedagógica, oferecendo aos alunos referências claras sobre organização didática, uso da língua inglesa e condução das atividades, o que favoreceu o protagonismo observado nas apresentações finais.

Eixo 2 – Leitura e escrita em inglês

No que se refere às práticas de leitura e escrita, os dados indicam que os alunos mobilizaram diferentes estratégias para compreender letras de músicas, selecionar informações relevantes e organizar explicações em língua inglesa. A música atuou como ponto de partida para práticas de leitura situadas, enquanto a preparação das aulas exigiu processos de escrita com objetivos comunicativos claros.

Esses achados dialogam com Street (1984, 2003), ao evidenciar que as práticas de leitura e escrita não se configuram como habilidades neutras, mas como práticas sociais situadas. Ao trabalhar com músicas escolhidas pelos próprios estudantes e vinculadas a seus repertórios culturais, a

proposta valorizou usos da língua inglesa inseridos em contextos significativos.

Da mesma forma, Barton e Lee (2013) contribuem para a compreensão dessas práticas ao discutirem os letramentos no contexto da vida cotidiana e dos ambientes digitais. O uso da IA gerativa ampliou as possibilidades de interação com textos em língua inglesa, favorecendo processos de reescrita, reorganização textual e ampliação lexical, sempre mediados pelo professor.

Eixo 3 – Reflexão linguística

A análise dos dados revela que a proposta favoreceu a reflexão linguística a partir do uso da língua em contextos reais. Durante as apresentações, os alunos destacaram vocabulário, estruturas gramaticais e padrões recorrentes presentes nas letras das músicas, articulando forma e significado de maneira progressiva.

Esse movimento dialoga com Brown (2007), ao evidenciar que a reflexão linguística se torna mais eficaz quando emerge do uso significativo da língua, e não de exercícios descontextualizados. A música, nesse sentido, funcionou como insumo linguístico autêntico, permitindo que os alunos observassem o funcionamento da língua inglesa em uso.

Scrivener (2011) também contribui para essa análise ao defender que a aprendizagem de línguas se fortalece quando os alunos são

incentivados a "notar" aspectos da língua a partir de dados reais. A IA gerativa atuou como ferramenta de apoio nesse processo, oferecendo explicações e exemplos adicionais, mas sempre subordinada à mediação pedagógica do professor.

Eixo 4 – Uso pedagógico da IA gerativa

No eixo relacionado à educação digital, os dados indicam que os alunos demonstraram uma percepção positiva em relação ao uso da inteligência artificial gerativa como ferramenta pedagógica. A IA foi utilizada para organizar conteúdos, ampliar o repertório linguístico e planejar as aulas, contribuindo para uma experiência de aprendizagem mais alinhada às práticas digitais contemporâneas.

Esse resultado dialoga com Jenkins (2009), especialmente no que se refere à cultura participativa, na qual os sujeitos deixam de ser apenas consumidores de tecnologia para se tornarem produtores de conteúdo. Ao utilizar a IA para criar aulas em língua inglesa, os estudantes assumiram um papel ativo na produção de conhecimento.

No entanto, os dados também reforçam as reflexões críticas propostas por Selwyn (2016) e Williamson (2017), ao evidenciar a importância da mediação docente no uso de tecnologias digitais. A experiência mostrou que o uso pedagógico da IA gerativa exige orientação

crítica, ética e pedagógica, evitando uma adoção acrítica das tecnologias no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES

Este artigo teve como objetivo analisar de que modo práticas pedagógicas com música, mediadas por inteligência artificial gerativa, contribuem para o ensino de língua inglesa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no que se refere ao engajamento discente, às práticas de leitura e escrita, à reflexão linguística e à educação digital. A experiência desenvolvida com estudantes do ensino médio técnico integrado do IFAP – Campus Agrícola Porto Grande evidenciou resultados positivos nesses quatro eixos.

Os dados indicaram que a proposta favoreceu o engajamento e o protagonismo dos alunos, ao atribuir-lhes um papel ativo no planejamento e na condução das aulas. O trabalho com músicas em língua inglesa, aliado ao uso orientado da IA gerativa, contribuiu para práticas mais significativas de leitura e escrita, além de favorecer a reflexão linguística a partir do uso contextualizado da língua. No âmbito da educação digital, a experiência demonstrou que a inteligência artificial gerativa pode atuar como ferramenta pedagógica relevante, desde que mediada de forma crítica e ética pelo professor.

Como implicações para a Educação Profissional e Tecnológica, o estudo aponta para o potencial de práticas que integrem ensino de língua inglesa, música e tecnologias digitais emergentes, contribuindo para a formação linguística e para o desenvolvimento de competências críticas necessárias à atuação dos estudantes em contextos marcados pela cultura digital. Reconhecem-se, contudo, as limitações do estudo, por se tratar de uma experiência localizada, indicando a necessidade de investigações futuras em outros contextos e níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

BARTON, David; LEE, Carmen. **Language online:** investigating digital texts and practices. London: Routledge, 2013.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles:** an interactive approach to language pedagogy. 3. ed. New York: Pearson Education, 2007.

JENKINS, Henry. **Confronting the challenges of participatory culture:** media education for the 21st century. Cambridge, MA: MIT Press, 2009.

SCRIVENER, Jim. **Learning teaching:** the essential guide to English language teaching. 3. ed. Oxford: Macmillan Education, 2011.

SELWYN, Neil. **Education and technology:** key issues and debates. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2016.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice**. Current Issues in Comparative Education, New York, v. 5, n. 2, p. 77–91, 2003.

WILLIAMSON, Ben. **Big data in education:** the digital future of learning, policy and practice. London: Sage, 2017.

A ECOLOGIA DA LEITURA DIGITAL: COMPLEXIDADE E MEDIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Leonardo Welpel Teixeira

INTRODUÇÃO

A crescente ubiquidade das tecnologias digitais nos contextos educacionais promoveu uma ruptura distinta com as práticas tradicionais de letramento (Selwyn, 2016). No âmbito da língua inglesa (LI), a convergência entre plataformas de leitura e sistemas de Inteligência Artificial (IA) não apenas amplia o acesso ao texto, mas também reconfigura a leitura como um processo de Design Multimodal (New London Group, 1996). Diferente da lógica linear da página, a tela digital impõe uma gramática espacial, exigindo que o aprendiz navegue por múltiplos modos de significação linguísticos, visuais e espaciais para construir sentido (Kress, 2010).

Nesse cenário, a produção massiva de dados sobre o comportamento do leitor apresenta um desafio epistemológico: a distinção entre informação e conhecimento. Como alertado por Shannon (1948), a informação pode ser quantificada em bits sem capturar o significado profundo da experiência humana. Assim, embora métricas automatizadas, como o Lexile Framework, ofereçam proxies úteis para a complexidade sintática (Stenner, 1996), elas podem falhar em representar a densidade conceitual e o desenvolvimento real do aluno, o que demanda o

julgamento de especialistas e uma análise sensível à escala de compreensão (Rauding Scale) (Carver, 1974).

Contudo, é necessário reconhecer que tais sistemas não operam em um vácuo epistemológico ou político, haja vista que as tecnologias digitais e os sistemas de Inteligência Artificial são produzidos por agentes institucionais e corporativos situados, inscritos em lógicas econômicas, culturais e geopolíticas específicas. Nesse sentido, os dados educacionais não são apenas registros neutros de desempenho, mas também artefatos atravessados por relações de poder, interesses comerciais e assimetrias de acesso. Como adverte a perspectiva crítica dos letramentos, inspirada em Paulo Freire, toda prática de leitura e de produção de sentido implica uma leitura do mundo. Assim, compreender a leitura digital exige problematizar não apenas como os dados são gerados, mas a serviço de quem são mobilizados e quais formas de exclusão ou desigualdade podem ser reproduzidas nesse processo.

Sob a ótica do Pensamento Complexo (Morin, 2005), a aprendizagem em ambientes digitais deve ser vista como um sistema cujas partes são inseparáveis e interdependentes. Este capítulo propõe, portanto, uma abordagem transdisciplinar que articula a Aquisição de Segunda Língua, a Teoria Sociocultural (SCT) e o Learning Analytics (LA). O objetivo central é apresentar o Modelo de Dupla Mediação, no qual a IA e o docente desempenham papéis reguladores complementares: enquanto a

tecnologia oferece suporte imediato e automatizado ao nível do objeto (Lantolf, 2013), o professor atua como intérprete contextual dos dados de LA (Siemens, 2013), mediando o aluno em sua Zona de Desenvolvimento Proximal para promover a autonomia e a autorregulação (Zimmerman, 2002).

METODOLOGIA

A construção deste capítulo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e explicativa, voltada à elaboração de um modelo conceitual original sobre a leitura digital em língua inglesa. Como destacado por Morin (2000), o conhecimento pertinente exige o esforço de situar as informações em seu contexto e promover a "religação" de saberes dispersos. Portanto, o método adotado afasta-se da redução mecânica e busca uma visão sistêmica e transdisciplinar.

A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica sistemática e articulada, que utilizou o levantamento de fontes primárias e secundárias nos campos da Aquisição de Segunda Língua, da Teoria Sociocultural (SCT) e de *Learning Analytics* (LA). O percurso seguiu uma lógica semelhante à revisão sistemática de Gašević, Pan et al. (2024), focando em identificar as características de design e os impactos pedagógicos de intervenções baseadas em dados em ambientes digitais.

Os materiais analisados incluíram obras seminais de Vygotsky (1978), Krashen (1982) e Kress (2010), além de artigos contemporâneos sobre IA

Explicável (XAI), como os de Afzaal et al. (2021). A escolha desse recorte justifica-se pela necessidade de confrontar as teorias tradicionais de *input* linguístico com as novas demandas da multimodalidade e do processamento de dados massivos.

Foi adotada a técnica de triangulação e coleta de dados para a análise do material coletado, empregou-se a técnica de análise de conteúdo qualitativa sob a ótica do Pensamento Complexo. Seguindo os princípios de Morin (2005), buscou-se identificar as relações dialógicas, recursivas e hologramáticas entre os diferentes domínios. O processo de análise foi estruturado em três fases:

1. Mapeamento: Identificação de conceitos-chave como mediação, ZPD, autorregulação e métricas de leitura.
2. Confrontação Epistemológica: Análise das tensões entre a informação quantificável (bits) de Shannon (1948) e o sentido semântico e social da comunicação.
3. Síntese e Modelagem: Articulação final para a proposição do Modelo de Dupla Mediação, no qual a regulação tecnológica e a docente atuam de forma sinérgica.

A utilização deste método justifica-se pela complexidade do objeto de estudo. Como aponta Siemens (2013), os domínios técnico, pedagógico

e social devem ser colocados em diálogo para que as intervenções educacionais atendam às necessidades reais dos aprendizes. Além disso, a fundamentação no método genético-experimental de Vygotsky permitiu observar a leitura digital não como um estado fixo, mas como um processo dinâmico de desenvolvimento mediado por ferramentas simbólicas.

Ao final deste percurso metodológico, o objetivo não foi apenas descrever tecnologias, mas realizar o que Cope e Kalantzis (2009) chamam de "design de futuras práticas", oferecendo um enquadramento que possa orientar a prática docente na era da Inteligência Artificial.

LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: DA AQUISIÇÃO POR INPUT À MEDIAÇÃO MULTIMODAL

No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura em língua inglesa (LI) é tradicionalmente compreendida à luz da Hipótese do Input de Stephen Krashen (1982). Segundo Krashen, a aquisição ocorre de forma subconsciente quando o aprendiz é exposto a um input compreensível (i+1), ou seja, estruturas linguísticas ligeiramente acima do seu nível de competência atual. Nessa perspectiva, o foco deve estar no significado da mensagem e não na forma, permitindo que a gramática seja adquirida como consequência natural da compreensão. A leitura extensiva é, portanto, defendida como uma fonte privilegiada de input que alimenta o "Dispositivo de Aquisição de Linguagem".

Entretanto, ao transpormos essa discussão para os ambientes digitais, a natureza do que se entende por "input" e "leitura" sofre uma transformação. Sob a ótica da Pedagogia dos Multiletramentos, o foco desloca-se de uma competência meramente alfabética para o processo de Design. Ler no digital não é apenas decodificar palavras, mas também realizar um trabalho semiótico sobre Designs Disponíveis (Available Designs), transformando-os em novos sentidos por meio do ato de Projetar (Designing). Como afirmam Cope e Kalantzis (2009), o leitor digital deixa de ser um espectador passivo para se tornar um sign-maker (produtor de sinais) que navega por modos linguísticos, visuais, espaciais e sonoros integrados.

A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZPD) E A MEDIAÇÃO POR ARTEFATOS

Embora Krashen (1982) e Vygotsky (1978) sejam frequentemente aproximados no discurso pedagógico, as fontes indicam que o i+1 e a ZPD são constructos teoricamente incomensuráveis. Enquanto o i+1 foca na qualidade do input para um processador autônomo, a ZPD é uma construção social centrada na mediação. Vygotsky define a ZPD como a distância entre o nível de desenvolvimento real (o que o aluno faz sozinho) e o potencial (o que o aluno faz com auxílio).

Nesse cenário, a inteligência artificial (IA) e as plataformas digitais não são apenas veículos de informação, mas ferramentas simbólicas que

mediam a mente humana. Dentro da Teoria Sociocultural (SCT), como descreve James Lantof (2013), a interação com o texto digital pode ser analisada através de três níveis de regulação:

Regulagem pelo Objeto: Ocorre quando artefatos digitais, como dicionários embutidos, níveis de Lexile ajustáveis ou algoritmos (IAs), fornecem a andaimagem (scaffolding) necessária para que o aluno processe textos que estariam fora de seu alcance individual.

Regulagem pelo Outro: Aqui reside a mediação humana essencial. O professor utiliza os dados de Learning Analytics (LA) não apenas para classificar o aluno, mas como parte de uma avaliação formativa. Isso permite identificar o desenvolvimento (funções em maturação) que a máquina, limitada a métricas de desempenho, pode ignorar.

Autorregulação: James Lantof (2013) conversa com Zimmerman (2000) sobre a autorregulação no processo de aprendizagem. O objetivo final é que o aprendiz internalize as estratégias de leitura e mediação, tornando-se capaz de monitorar sua própria aprendizagem.

MULTIMODALIDADE E A LÓGICA DA TELA

A leitura em LI nos ambientes virtuais exige o que Kress (2010) denomina gramática espacial. Diferente da página impressa, que impõe uma linearidade temporal, a tela digital exige um "esforço navegacional" onde o caminho de leitura é desenhado pelo interesse do usuário. Essa

mudança redefine a "curadoria" do docente: não se trata apenas de escolher livros com o nível gramatical correto, mas de selecionar conjuntos modais (modal ensembles) que desafiem e apoiem o aluno na construção de sentidos complexos.

Além disso, a produção massiva de dados nestes ambientes traz à tona o alerta de Shannon (1948) sobre a quantificação da informação em relação à captura do significado. Como argumenta Morin (2000) no contexto do Pensamento Complexo, o conhecimento não pode ser reduzido a bits de informação isolados. Requer a "religação" das partes com o todo. Portanto, os dados coletados pelas IAs sobre o tempo de leitura ou a precisão léxica do aluno devem ser reinterpretados pelo docente como "sinais de aprendizagem" qualitativos, e não apenas como métricas estáticas.

LEARNING ANALYTICS E A PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO (SRL)

A mediação pedagógica apoiada em sistemas de IA, como os dashboards de Learning Analytics, pode potencializar o que Zimmerman (2002) define como o ciclo da Aprendizagem Autorregulada (SRL): planejamento (*forethought*), execução (*performance*) e autorreflexão. Plataformas que utilizam IA podem fornecer "recomendações de ação inteligentes" que ajudam o aluno a perceber onde estão suas lacunas de compreensão, transformando dados brutos em feedback formativo que estimula a autonomia.

Entretanto, a promoção da autonomia por meio de sistemas baseados em dados requer uma análise crítica das condições de produção e uso dessas informações. Plataformas educacionais frequentemente operam sob modelos de coleta massiva de dados, nos quais o comportamento do estudante é monitorado, categorizado e transformado em métricas de desempenho. Tal processo levanta questões éticas e políticas relevantes, tais como a vigilância algorítmica, a padronização de trajetórias de aprendizagem e a possível redução da complexidade do sujeito a indicadores quantitativos. Sob uma perspectiva crítica, torna-se fundamental que docentes e instituições não apenas utilizem esses dados, mas também desenvolvam uma postura reflexiva sobre seus limites, implicações e efeitos na constituição das subjetividades discentes.

Em suma, a aprendizagem da leitura de LI no digital demanda um modelo de dupla mediação. A tecnologia oferece regulagem imediata e automatizada pelo objeto, enquanto o professor, atuando na ZPD, realiza mediação interpretativa e contextual, garantindo que o aprendiz não apenas consuma input, mas projete novos futuros sociais por meio de sua capacidade de agir sobre o mundo semiótico, como define Kress (2010) em sua obra *Multimodality: A Social Semiotic Approach*.

A LEITURA NO CONTEXTO MULTIMODAL: DO PAPEL À TELA, A LEITURA COMO ATO DE DESIGN

A transição da página impressa para a tela digital representa mais do que uma mera mudança de suporte; ela sinaliza um deslocamento no "centro de gravidade semiótico" da comunicação contemporânea, conforme discutido por Cope e Kalantzis (2009). Enquanto o letramento tradicional, de acordo com Kress (2010), ancorava-se na lógica temporal do livro, caracterizada por uma linearidade onde o autor organizava o conhecimento de forma predeterminada, a cultura digital impõe novas exigências cognitivas e interpretativas.

A LÓGICA ESPACIAL DA TELA VS. A LÓGICA TEMPORAL DA PÁGINA

Diferentemente do livro, Kress (2010) argumenta que a tela digital é governada por uma lógica espacial, na qual o sentido é construído por meio do arranjo de elementos em um espaço emoldurado. Enquanto a escrita alfabética "imita" a sequência temporal da fala por meio da linha, Cope e Kalantzis (2009) observam que a imagem e a tela apresentam elementos simultâneos que desafiam a linearidade tradicional.

Essa mudança altera profundamente a agência do leitor, pois, como aponta Kress (2010), na página tradicional o "caminho de leitura" era claro e ditado pela autoridade do autor. Na tela, a sintaxe está nas mãos do observador, e Cope e Kalantzis (2009) explicam que o caminho de leitura é

desenhado pelos interesses, subjetividades e escolhas navegacionais do usuário. Consequentemente, como observam Cope e Kalantzis (2009), os "leitores" de livros tornaram-se efetivamente "usuários" de interfaces digitais, onde o esforço navegacional é uma parte intrínseca da construção do sentido.

O SIGNIFICADO COMO "DESIGN"

Para dar conta dessa nova agência, o New London Group (1996) propôs a substituição de conceitos estáticos, como "gramática", por um conceito dinâmico de Design. Este quadro conceitual, detalhado pelo New London Group (1996), redefine a leitura não como uma decodificação passiva, mas como um processo transformador composto por três aspectos fundamentais:

a. Designs Disponíveis (*Available Designs*): Segundo o New London Group (1996), são os recursos e padrões de representação encontrados pelo aprendiz, incluindo modos linguísticos, visuais, auditivos, gestuais e espaciais.
b. Projetar (*Designing*): O New London Group (1996) define este como o trabalho semiótico realizado pelo indivíduo sobre os Designs Disponíveis, transformando o leitor em um sign-maker (construtor

de sentido) que retrabalha as convenções para representar o mundo de uma nova forma.

c. O Redesenhado (*The Redesigned*): O New London Group (1996) explica que este representa o resultado do processo, no qual tanto o mundo quanto a identidade da pessoa são transformados através do aprendizado.

MULTIMODALIDADE E SINESTESIA NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA INGLESA

A leitura digital em língua inglesa é inerentemente multimodal, e Kress (2010) argumenta que a escrita, a imagem e o som são "tecnologias culturais de transcrição" distintas, cada uma oferecendo diferentes affordances. Para o aprendiz de LI, conforme exposto por Cope e Kalantzis (2009), isso significa que a complexidade gramatical tradicional é frequentemente compensada por uma multimodalidade cada vez mais integrada que auxilia na construção de sentido.

Este ambiente, segundo Cope e Kalantzis (2009), promove a sinestesia, que é o processo de transpor o sentido de um modo para outro, como do texto para a imagem. Kress (2010) ressalta que o "mode-switching" consciente permite que o aluno utilize o modo que melhor se adapta às suas preferências representacionais enquanto expande seu repertório semiótico total.

BRICOLAGEM E REPRESENTAÇÃO-POR-SELEÇÃO

Na cultura digital, Kress (2010) observa que a criação de textos frequentemente assume a forma de representação-por-seleção. A agência é exercida através da navegação em modelos predeterminados, onde o texto torna-se uma forma de bricolagem, misturando e recontextualizando materiais semióticos existentes, como descrito por Kress (2010).

Essa mudança, conforme argumentam Cope e Kalantzis (2009), desafia a lógica escolar de "conhecimento canônico", incentivando o aluno ao ato de projetar sentidos focados nos seus próprios interesses. Uma pedagogia dos multiletramentos, segundo o New London Group (1996), deve preparar o aprendiz para ser um designer ativo, capaz de navegar em um mundo de diversidade e mudança constante.

A MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA E IA: A IA COMO FERRAMENTA DE REGULAÇÃO PELO OBJETO

A integração de sistemas de Inteligência Artificial e plataformas digitais no ensino de língua inglesa representa uma evolução fundamental na forma como os artefatos culturais mediam a mente humana. Conforme estabelecido por Lantolf (2013), o conceito central da Teoria Sociocultural (SCT) é que o funcionamento mental humano é um processo mediado, organizado por artefatos culturais, atividades e conceitos. Nesse cenário, a IA não é apenas um suporte técnico, mas um artefato simbólico que permite

ao aprendiz regular, monitorar e controlar seu próprio comportamento de leitura.

NÍVEIS DE REGULAÇÃO E O PAPEL DA IA

Dentro do enquadramento da SCT, Lantolf, Thorne e Poehner (2015) descrevem uma trajetória de desenvolvimento que transita entre três níveis de regulação: a regulação pelo objeto, a regulação pelo outro e a autorregulação. A regulação pelo objeto ocorre quando artefatos no ambiente, como ferramentas de tradução automática, dicionários digitais ou sistemas de IA, oferecem a andaimagem (scaffolding) necessária para que o indivíduo realize tarefas que ainda não consegue completar de forma autônoma.

Dessa forma, ao interagir com uma plataforma digital de leitura, o aluno de língua inglesa é mediado por algoritmos que ajustam a complexidade do texto (através de métricas como o Lexile Framework) e fornecem feedbacks imediatos. Como aponta Afzaal et al. (2021), esses sistemas utilizam o aprendizado de máquina para fornecer recomendações de ação inteligentes e automáticas, atuando como um regulador externo que facilita a navegação do aluno por conteúdos linguísticos complexos.

IA EXPLICÁVEL (XAI) E O SUPORTE À AUTORREGULAÇÃO

Um desafio epistemológico crítico, herdado da teoria da comunicação de Shannon (1948), é o fato de que a informação pode ser

quantificada em bits sem, contudo, capturar o significado semântico profundo. Para enfrentar essa lacuna no contexto educacional, a emergência da IA Explicável (XAI), discutida por Afzaal et al. (2021), busca ir além da simples predição de desempenho e explicar as causas fundamentais dos resultados apresentados aos alunos.

Essa transparência algorítmica é essencial para apoiar o que Zimmerman (2002) define como a fase de performance da Aprendizagem Autorregulada (SRL). Ao utilizar painéis (dashboards) que apresentam dados orientados por XAI, o sistema oferece ao aprendiz um suporte de micro-regulação, permitindo que ele visualize onde estão suas lacunas e como ajustar suas estratégias de leitura em tempo real. Conforme explicam Cope e Kalantzis (2009), esse processo transforma o aluno em um "sign-maker" ativo, que utiliza as ferramentas tecnológicas para redesenhar seu próprio caminho de aprendizagem.

SISTEMAS MULTIFUNCIONAIS E ENGAJAMENTO

A revisão sistemática de Gašević, Pan et al. (2024) demonstra que as intervenções tecnológicas mais eficazes são as multifuncionais, que integram sistemas de detecção com avisos (prompts) e dashboards. Esses artefatos digitais monitoram padrões de comportamento, como o tempo dedicado a cada tarefa e a frequência de consultas léxicas.

Essa mediação por objetos tecnológicos prepara o terreno para a autonomia, mas, como observa Siemens (2013), os dados brutos ainda exigem interpretação e "sensemaking". Portanto, enquanto a IA gerencia a micro-regulação imediata e automatizada, ela libera o docente para atuar na regulação interpessoal mais profunda. Em suma, a IA, como ferramenta de regulação pelo objeto, não substitui o professor, mas atua como um mediador cultural que amplia a capacidade cognitiva do aluno na busca pelo domínio da língua inglesa.

MEDIAÇÃO DOCENTE E LEARNING ANALYTICS: O PROFESSOR COMO INTÉRPRETE DE DADOS E MEDIADOR NA ZPD (AVALIAÇÃO DINÂMICA)

A profusão de dados gerados em ambientes virtuais de aprendizagem não traduz, por si só, o fenômeno complexo da aprendizagem. Conforme define Siemens (2013), o Learning Analytics (LA) é a medição, coleta, análise e reporte de dados sobre os aprendizes e seus contextos, com o objetivo de entender e otimizar os ambientes onde o aprendizado ocorre. No entanto, para que essa otimização seja pedagógica, Siemens (2013) argumenta que é necessária uma transição de uma orientação puramente técnica para uma que enfatize o "sensemaking" (construção de sentido), a tomada de decisão e a ação educativa.

O PROFESSOR COMO INTÉRPRETE E O "SENSEMAKING" DE DADOS

Embora sistemas de Inteligência Artificial possam gerenciar métricas quantitativas, como tempo de leitura e escores de quizzes, eles frequentemente falham em capturar processos sociais e cognitivos profundos. Como alertado por Shannon (1948), a informação pode ser quantificada sem que o significado seja capturado. Nesse hiato, o papel do docente torna-se vital. De acordo com a Teoria Sociocultural (SCT), conforme discutido por Lantolf, Thorne e Poehner (2015), o professor atua como o mediador que interpreta os sinais de aprendizagem presentes nos dashboards para oferecer uma regulação pelo outro que seja sensível ao contexto.

Nessa perspectiva, o papel do docente ultrapassa a função de intérprete técnico de dados, configurando-se também como um agente crítico capaz de problematizar as próprias condições de produção desses dados. Isso implica questionar os critérios que orientam os algoritmos, os modelos de aprendizagem que são privilegiados e as formas de normalização que podem emergir dessas tecnologias. Inspirado em uma pedagogia crítica, o professor não apenas media a aprendizagem, mas também promove a conscientização dos alunos acerca dos sistemas digitais que estruturam suas experiências de leitura, favorecendo uma relação mais autônoma, ética e politicamente situada com a tecnologia.

A utilização de sistemas de IA Explicável (XAI), proposta por Afzaal et al. (2021), permite que o professor não apenas veja previsões de desempenho, mas compreenda as causas raízes dessas predições. Ao transformar registros de back-end em recomendações de ação inteligentes, esses sistemas apoiam o professor na identificação de quais recursos o aluno deve focar para aumentar a probabilidade de sucesso (Afzaal et al., 2021). No entanto, o julgamento final sobre a densidade conceitual e a adequação do material permanece uma atribuição humana, uma vez que, como sugere a Escala Rauding de Carver (1974), a dificuldade de compreensão reside em níveis de complexidade de ideias que métricas matemáticas simples podem ignorar.

AVALIAÇÃO DINÂMICA E A CO-CONSTRUÇÃO DA ZPD

A integração entre Learning Analytics e prática docente encontra sua expressão mais potente na Avaliação Dinâmica (DA). Conforme explicam Lantolf, Thorne e Poehner (2015), a DA deriva da conceituação vygotskyana da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) e busca integrar ensino e avaliação como uma atividade dialética única. Diferente dos testes tradicionais que apenas indicam o nível de desenvolvimento já atingido, a DA é prospectiva: ela foca no que o aprendiz consegue realizar com a mediação do docente (Lantolf, Thorne & Poehner, 2015).

Ao utilizar dados de engajamento e performance coletados por sistemas como o Moodle, conforme reportado por Gašević, Pan et al. (2024), o professor pode realizar intervenções tempestivas. Esses dados permitem ao docente observar as "funções em maturação", o que Vygotsky (1978) chamou de "botões" ou "flores" do desenvolvimento, em vez de focar apenas nos produtos acabados. O docente utiliza a tecnologia para monitorar o progresso, mas intervém de forma humana e contingente, ajustando a andaimagem (scaffolding) de acordo com a resposta do aluno à mediação.

PROMOVENDO A AUTONOMIA ATRAVÉS DA MEDIAÇÃO DOCENTE

O objetivo final da mediação docente apoiada em dados é o desenvolvimento da Aprendizagem Autorregulada (SRL). Zimmerman (2002) define a SRL não como uma habilidade mental fixa, mas como um processo autodirigido pelo qual os alunos transformam suas aptidões em habilidades acadêmicas. O professor, ao interpretar os painéis de Learning Analytics e compartilhar esses insights com os alunos, empodera-os para que se tornem autoconscientes de suas limitações e fortalezas (Zimmerman, 2002).

Conforme observam Cope e Kalantzis (2009), uma pedagogia transformativa permite caminhos de aprendizagem alternativos. O professor, agindo como um guia, utiliza as evidências de aprendizagem

para ajudar o aluno a navegar de uma regulação externa (pela IA ou pelo professor) para a autorregulação. Nesta ecologia, o docente não é substituído pela máquina; ele é amplificado por ela. Enquanto a tecnologia gerencia a microregulação e o processamento de massas de dados, o professor foca na mediação interpessoal profunda, garantindo que o aprendiz de língua inglesa não apenas consuma input, mas se torne um designer ativo de seu próprio futuro social e linguístico.

O MODELO DE DUPLA MEDIAÇÃO: PROPOSTA CONCEITUAL UNINDO IA E PRÁTICA DOCENTE

A compreensão da leitura em ambientes digitais exige uma abordagem que reconheça a aprendizagem como um sistema dinâmico, onde constituintes heterogêneos estão inseparavelmente associados (Morin, 2005). O Modelo de Dupla Mediação aqui proposto fundamenta-se na Teoria Sociocultural (SCT) para explicar como a Inteligência Artificial (IA) e a intervenção docente desempenham papéis reguladores assimétricos, mas complementares, no desenvolvimento da competência leitora em língua inglesa.

A IA COMO REGULAÇÃO PELO OBJETO E SCAFFOLDING AUTOMATIZADO

Neste modelo, o primeiro nível de mediação é exercido pela plataforma digital e seus algoritmos de IA, o que a SCT define como

regulação pelo objeto (Lantolf, 2013; Lantolf, Thorne & Poehner, 2015). A tecnologia atua como um artefato simbólico que organiza a atividade mental do aprendiz (Vygotsky, 1978). Através de ferramentas como o Lexile Framework, a IA realiza a andaimagem (scaffolding) técnica, emparelhando a dificuldade do texto à capacidade atual do leitor para garantir a exposição ao input compreensível (Stenner et al., 2006; Krashen, 1982).

Esta mediação tecnológica lida com a micro-regulação: o fornecimento de feedbacks imediatos, definições de vocabulário e ajustes de nível em tempo real. No entanto, como alertado pela teoria da comunicação de Shannon (1948), este nível de mediação opera prioritariamente sobre a informação quantificável (bits e métricas de desempenho), muitas vezes sem capturar a profundidade semântica necessária para o conhecimento real (Shannon, 1948; Morin, 2000).

O DOCENTE COMO REGULAÇÃO PELO OUTRO E INTÉRPRETE DE SIGNIFICADO

O segundo nível de mediação é exercido pelo professor, atuando como o agente da regulação pelo outro dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2013). Enquanto a IA fornece métricas de superfície, o docente realiza o "sensemaking" pedagógico dos dados de Learning Analytics (Siemens, 2013). Ele é o mediador capaz de avaliar a "dificuldade de compreensão" baseada na densidade das ideias, um julgamento que, como aponta a Escala Rauding, exige a expertise

humana que as fórmulas matemáticas de legibilidade não conseguem replicar (Carver, 1974).

O professor utiliza a Avaliação Dinâmica (DA) para observar não apenas o que o aluno já adquiriu (o produto), mas as funções que estão em processo de maturação (Lantolf, Thorne & Poehner, 2015). Ao interpretar as trilhas deixadas pelo aluno na plataforma, o docente intervém de forma contingente, transformando os dados brutos da IA em orientações pedagógicas que estimulam o pensamento complexo e a reflexão crítica.

SINERGIA E INTERNALIZAÇÃO: O CAMINHO PARA A AUTORREGULAÇÃO

A sinergia entre esses dois mediadores visa o objetivo final do desenvolvimento: a internalização e a autorregulação (Lantolf, 2013; Zimmerman, 2002). No Modelo de Dupla Mediação, a tecnologia e o professor colaboram para que o aprendiz transite de um estado de dependência externa para a autonomia como um "sign-maker" digital (Cope e Kalantzis, 2009; Kress, 2010).

Nesse sentido, a relação é dialógica e não excludente (Morin, 2005). A IA gerencia a complexidade da informação e do volume de dados, permitindo que o professor foque na qualidade da mediação humana. Esta abordagem transdisciplinar, que articula dados e pedagogia, reconhece que a aprendizagem da leitura em inglês no século XXI é um processo mediado

por múltiplos artefatos e sujeitos, unidos na tarefa de desenhar futuros sociais e linguísticos (New London Group, 1996; Morin, 2000).

Todavia, é fundamental reconhecer que esses "futuros sociais" não são construídos em condições equitativas. O acesso às tecnologias digitais, a qualidade dos sistemas disponíveis e a própria literacia digital dos sujeitos variam significativamente entre diferentes contextos sociais. Além disso, os algoritmos que sustentam essas plataformas podem incorporar vieses que reproduzem desigualdades históricas, ainda que de forma opaca. Assim, o Modelo de Dupla Mediação deve ser compreendido não apenas como uma articulação técnico-pedagógica, mas como uma proposta situada, que demanda sensibilidade às dimensões sociais, culturais e políticas da aprendizagem mediada por tecnologias.

CONSIDERAÇÕES

O Modelo de Dupla Mediação proposto neste estudo surge como uma resposta necessária à complexidade inerente aos novos ambientes de aprendizagem. Como estabelecido por Morin (2000), o conhecimento deve ser um processo de "religação", combatendo a "inteligência cega" que isola os dados de seus contextos humanos. Nesse horizonte, enquanto os sistemas de Inteligência Artificial e Learning Analytics gerenciam a regulação pelo objeto (Lantolf, 2013) através de scaffoldings técnicos e métricas

automatizadas, o docente permanece como o mediador essencial da regulação pelo outro.

A eficácia dessa simbiose reside na superação do dilema de Shannon (1948): a percepção de que a informação pode ser quantificada em bits sem capturar o significado profundo da experiência. Cabe ao professor, portanto, realizar o "sensemaking" pedagógico descrito por Siemens (2013), transformando as trilhas de dados coletadas pelas plataformas em intervenções qualitativas dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) do aluno (Vygotsky, 1978).

A transição da lógica temporal da página para a lógica espacial da tela, discutida por Kress (2010), exige que a pedagogia de língua inglesa reconheça o aprendiz como um sign-maker ativo. De acordo com Cope e Kalantzis (2009), o objetivo final da alfabetização não é apenas a competência técnica, mas a criação de uma agência rebalanceada, onde o aluno é capaz de "projetar" significados em um mundo marcado pela multimodalidade e pela diversidade de linguagens sociais.

A mediação tecnológica apoiada em IA Explicável (XAI), conforme sugerido por Afzaal et al. (2021), deve servir como um espelho para a Aprendizagem Autorregulada (SRL) (Zimmerman, 2002). Ao tornar os processos algorítmicos visíveis, permitimos que o aprendiz de inglês monitore sua própria evolução e se torne consciente de suas estratégias de navegação e construção de sentido.

Nesse horizonte, torna-se imprescindível afirmar que a integração entre Inteligência Artificial e ensino de línguas não pode ser concebida como um processo neutro ou meramente técnico. Trata-se de uma prática social situada, atravessada por disputas de sentido, interesses institucionais e condições desiguais de participação. Assumir essa perspectiva implica reconhecer que a formação do leitor digital envolve o desenvolvimento de competências multimodais e autorregulatórias, e também a capacidade de ler criticamente os próprios sistemas que mediam sua experiência. Tal posicionamento aproxima-se de uma concepção emancipatória de educação, na qual aprender a ler significa, simultaneamente, aprender a interpretar e transformar o mundo.

Em última análise, os caminhos para uma pedagogia dos multiletramentos na aquisição de inglês passam pela aceitação da incerteza e da transdisciplinaridade. Como aponta Morin (2005), a scienza nuova exige uma transformação multidimensional do que entendemos por ciência e educação. Ao integrar dados brutos e mediação humana sensível, este capítulo defende que o ensino de línguas não deve apenas preparar o aluno para consumir input, mas sim para atuar como um designer autônomo de sua própria identidade simbólica e social em uma ecologia digital em constante transformação.

REFERÊNCIAS

AFZAAL, M. et al. **Explainable AI for data-driven feedback and intelligent action recommendations to support students' self-regulation.** Frontiers in Artificial Intelligence, [s. l.], v. 4, p. 1–16, nov. 2021.

CARVER, R. P. **Improving reading comprehension:** measuring readability. Silver Spring: American Institutes for Research in the Behavioral Sciences, 1974. (Final report).

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies:** new literacies, new learning. Pedagogies: An International Journal, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 164–195, 2009.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GAŠEVIĆ, D. et al. **Learning analytics**: a systematic review. Journal of Learning Analytics, [s. l.], 2015.

JENKINS, H. **Convergence culture:** where old and new media collide. New York: New York University Press, 2006.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S. D. **The power of reading:** insights from the research. 2. ed. Portsmouth: Heinemann, 2004.

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

LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L.; POEHNER, M. E. **Sociocultural theory and second language development**. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (ed.). Theories in second language acquisition*: an introduction*. New York: Routledge, 2015. p. 207–226.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity science and second language acquisition.** Applied Linguistics, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 141–165, 1997.

MORIN, E. **Educação e complexidade***: os sete saberes e outros ensaios*. Tradução de Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. Harvard Educational Review, [s. l.], v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996.

SELWYN, N. **Education and technology***:* key issues and debates. 2. ed. London: Routledge, 2016.

SIEMENS, G. **Learning analytics**: the emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, [s. l.], v. 57, n. 10, p. 1382–1400, 2013.

STENNER, A. J. et al. **The Lexile framework for reading:** technical report. Durham: MetaMetrics, 2006.

STENNER, A. J. **Measuring reading comprehension with the Lexile framework.** North Carolina Educational Research, [s. l.], 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

ZIMMERMAN, B. J. **Becoming a self-regulated learner**: an overview. *Theory into Practice*, [s. l.], v. 41, n. 2, p. 64–70, 2002.

ORALIDADE EM LIBRAS: PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DA DECLAMAÇÃO DE POEMAS DA LITERATURA SURDA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Dhara Jully de Souza Marinho
Francisco Rogiellyson da Silva Andrade
Lucas Maia Dantas
Guilherme Gonçalves de Freitas
Joaquim Junior da Silva Castro

INTRODUÇÃO

A comunidade surda na sociedade brasileira, embora ainda existam desafios, foi marcada por um importante processo de acessibilidade nos últimos anos. Exemplo disso é a inclusão do ensino de Língua Brasileira de Sinais – Libras sob a ótica da educação bilíngue, que configurou um marco histórico de conquista para a comunidade surda.

Nesse contexto, como apontam Gomes, Lima e Andrade (2020), emergiu um trabalho pedagógico pautado na Libras ainda sob a abordagem de uma concepção mais descritiva da língua, esquecendo seus aspectos interacionais. Ademais, consoante os mesmos autores, o trabalho pedagógico com a escrita em Língua Portuguesa tem sido mais protagonista do que o próprio engajamento das pessoas surdas em práticas de oralidade em sua língua natural.

Coadunando com a crítica de Gomes, Lima e Andrade (2020), o principal objetivo deste estudo é apresentar uma proposta de atividade

para o trabalho com a oralidade a partir da Libras. A atividade consiste em inserir alunos surdos em saraus literários, a partir da declamação de poemas, o que repercute em apresentar a eles a literatura surda, não apenas introduzindo-os nessa produção, mas também incentivando seu (re)conhecimento e promovendo a inclusão. Consideramos, assim, que a proposta permite contemplar dois pontos cegos do ensino para a comunidade surda: a própria oralidade em Libras e a literatura surda, já que, embora os diversos gêneros literários sejam bastante ensinados para ouvintes, a produção literária da comunidade surda ainda tem sido pouco explorada no contexto escolar.

Metodologicamente, esta pesquisa se caracteriza por ser do tipo propositiva. Portanto, a partir da percepção de que a oralidade em Libras é pouco trabalhada no contexto das escolas bilíngues e de surdos, apresentamos uma proposta de atividade que busca intervir nessa realidade.

Para cumprir o objetivo, o texto está assim estruturada: após esta introdução, fazemos um panorama histórico dos principais marcos legais no Brasil sobre Libras e sobre ensino bilíngue; em seguida, discutimos sobre oralidade e ensino; em sequência, abordamos o gênero poema no contexto da literatura surda; depois, apresentamos a proposta de ensino para o trabalho com a declamação de poemas na prática social sarau literário e

suas possíveis implicações pedagógicas da proposta; por fim, tecemos as considerações finais.

LIBRAS: FUNDAMENTOS LEGAIS E DIRETRIZES PARA O ENSINO INCLUSIVO

A inclusão da comunidade surda na sociedade brasileira passou por um processo significativo de reconhecimento legal ao longo das últimas décadas. Um ponto de partida importante foi a Constituição Federal de 1988, que, em seu Artigo 206, I, assegura que: *"*o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*"*. Além disso, o Artigo 208, estabelece que *"*o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*"*.

Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, tornou a Educação Especial uma modalidade que abrange todos os níveis de ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (Brasil, 1998), por sua vez, reforçam a necessidade de se considerar o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua em comunidades onde o português não é a língua natural, como é o caso das comunidades indígenas e de surdos.

Posteriormente, o marco inicial e mais representativo no reconhecimento da Libras foi a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002,

conhecida como a Lei de Libras, que reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio legal de comunicação e expressão no Brasil. Essa lei representa um avanço na garantia dos direitos linguísticos das pessoas surdas, estabelecendo a obrigatoriedade de sua difusão nos sistemas de educação e de saúde.

Vale ressaltar que, com essa Lei, foi garantido o direito ao uso da Libras como forma de comunicação, sem substituir a Língua Portuguesa escrita. No entanto, a legislação não ofereceu orientações sobre a metodologia de ensino da Libras para surdos nem sobre a formação dos profissionais necessários para atender a essa população. Embora tenha sido um passo importante, a Lei ainda precisava de políticas públicas que a concretizassem.

Em busca desses ajustes necessários, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a inclusão da Libras na educação, detalhando sua implementação nos currículos escolares e a formação de profissionais capacitados para atuar como intérpretes e professores dessa língua. Este decreto é fundamental, pois estabelece diretrizes claras para a inclusão de Libras desde a educação básica até o ensino superior. Também, determina a criação de programas de formação continuada para os profissionais já atuantes, visando garantir a atualização constante em Libras e as práticas pedagógicas inclusivas.

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com

Deficiência (Lei nº 13.146/2015) fortaleceu ainda mais os direitos das pessoas com deficiência, incluindo os surdos, ao garantir a plena acessibilidade em diversos ambientes, como os educacionais e os sociais. Em 2021, a Lei 14.191/2021 foi aprovada, determinando a Libras como língua natural e o português escrito como segunda língua na educação de surdos. A legislação estabelece que deve haver atendimento educacional especializado bilíngue para estudantes surdos, quando necessário, para suprir suas necessidades linguísticas.

O ensino de Libras para os surdos sob a perspectiva da educação bilíngue se mantém por meio de importantes marcos legais no país: A Lei nº 10.436/2002, que oficializa a Libras como meio oficial de comunicação e expressão; a sanção do Decreto nº 5.626/2005, que complementa a referida Lei, detalhando a implementação do ensino nas escolas e garantindo a formação de profissionais competentes; além disso, a Lei nº 13.146/2015, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, prevê o direito à educação inclusiva e acessível. A Lei nº 14.191/2021, por sua vez, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir a modalidade bilíngue de educação para surdos. Devido a esses marcos legais, é possível a participação dos surdos em ambientes educacionais.

Nesse contexto, a educação inclusiva é um modelo pedagógico que acolhe e dá oportunidades para todos, independentemente de suas características. O fundamento da educação inclusiva é de um lugar acessível

e acolhedor, onde todos, independentemente de suas características individuais, participam ativamente da vida estudantil.

Segundo Acertte (2021), a educação bilíngue não se refere apenas ao ensino de duas línguas, mas à dupla exposição ao conhecimento e à compreensão da história, da cultura e do conhecimento do mundo de outras pessoas. Centra-se na aprendizagem dos alunos sobre o mundo educacional e da experiência social através de duas línguas. Dessa forma, a educação bilíngue contribui para a formação de cidadãos capazes de transitar entre diferentes culturas e contextos, ampliando suas possibilidades de interação social e profissional.

No processo de educação de surdos, o conceito de educação bilíngue assume uma aplicação específica e indispensável. Se, por um lado, é empregada a Libras como língua principal para ajudar a afirmar e a fortalecer a identidade cultural da comunidade surda, por outro lado, é ensinado o português escrito como segunda língua, com o objetivo de permitir à pessoa surda interagir com as pessoas ouvintes, cuja língua natural é o português.

Em outras palavras, a educação bilíngue de surdos é destinada a criar ambientes educacionais sensíveis às necessidades e peculiaridades visuais e culturais das pessoas surdas, ou seja, ambos os aspectos, da inclusão e do progresso acadêmico, são abordados. O objetivo é garantir o envolvimento social total em todas as áreas e contribuir para a formação de

identidade. Como resultado, pode-se imaginar um sucesso da pessoa surda no engajamento em práticas sociais do cotidiano.

A abordagem bilíngue não apenas torna o conhecimento mais acessível e democratizado a estudantes surdos, mas também ajuda a fornecer cidadania ativa para alunos surdos por meio da inclusão e do empoderamento, já que o estudante estará pronto para se envolver em diversas situações demandadas pela sociedade.

Defendemos, neste trabalho, que, para além de trabalhar o português como segunda língua, a oralidade em Libras, isto é, o engajamento em práticas de linguagem nas quais a Libras é central, deve ser algo suscitado no ensino de língua sob o viés do bilinguismo. Acerca da temática da oralidade no ensino, discutiremos a seguir.

ORALIDADE E ENSINO

Com o avanço nos estudos da linguagem e a constituição de disciplinas destinadas à compreensão dos processos comunicativos, a oralidade assume função de destaque nos estudos linguísticos-discursivos. Oralidade, segundo Marcuschi (2001, p. 21) , "é uma prática social interativa com fins comunicativos que se apresenta de diversas formas ou gêneros textuais fundamentados na realidade sonora. Ela pode variar desde manifestações mais informais, como conversas cotidianas, até as mais formais, como discursos públicos, conforme o contexto de uso".

Vale destacar que a oralidade inclui desde manifestações mais informais, como as conversas do dia a dia, até as mais formais, como os discursos públicos – a depender do contexto cultural e social que a envolve. A oralidade, portanto, diz respeito a um processo dinâmico diretamente relacionado à cultura e à prática situacional em que os interlocutores constroem significados simbolicamente na e pela linguagem.

Em relação às interações face a face, a oralidade é fundamental na constituição de identidades por meio da expressão de opiniões, negociação de posições e construção de laços interpessoais, bem como pela expressão de traços identitários (geográficos, etários, escolaridade etc.).

No trabalho pedagógico com surdos, conforme discutem Gomes, Limas e Andrade (2020), a oralidade em Libras, quando comparada ao trabalho com o português escrito, vem sendo subalternizada. Ainda consoante afirmam os autores, quando a Libras é tratada como objeto de ensino, normalmente, dá-se privilégio à forma, ao sistema linguístico da Libras, mas esquece-se de construir autonomia do estudante surdo para a construção de significados na e pela sua língua natural em práticas sociais reais e sócio-historicamente legitimadas. Entendemos, portanto, que centralizar os gêneros orais na escola bilíngue é conferir direitos sociais e, mais que isso, dignificar o estudante surdo. Portanto, o trabalho com oralidade no contexto do ensino bilíngue deve considerar essa prática social como um alicerce importante para que os surdos desempenhem suas

identidades e vivam culturalmente a partir de sua língua natural.

Para incluir os surdos em modalidades orais, é importante considerar a língua espaço-visual. Como afirma Fernandes (1998), a cultura surda valoriza a comunicação espaço-visual, de modo que a oralidade para pessoas surdas acontece por meio dessa modalidade textual- discursiva. Para promover uma comunicação mais eficaz e inclusiva, é importante conhecer os parâmetros que contribuem para a precisão dos sinais em Libras, quais sejam: a) configuração de mão: cada sinal pode ter uma forma específica adotada por uma ou ambas as mãos; b) ponto de articulação: refere-se ao local onde a mão, já posicionada, será colocada; c) movimento: alguns sinais requerem um movimento específico para serem expressos corretamente; d) orientação: a direção em que o sinal será executado; e) expressão facial-corporal: muitos sinais requerem uma expressão facial ou corporal para transmitir o sentido e a emoção apropriada.

As linguagens verbal e não verbal expressam nossas intenções e nossos modos axiológicos de valorar o mundo. No caso da Libras, além dos parâmetros que garantem a precisão dos sinais, outros recursos favorecem a participação dos surdos em discursos orais, considerando que se trata de uma cultura visual e, consequentemente, de uma linguagem verbal que se concretiza na dimensão viso- espacial. É fundamental destacar o papel do corpo, que atua como um espaço expressivo e um conjunto dinâmico de significados. Como diz Merleau-Ponty (1999), o corpo, quando tomado

como linguagem, não é apenas uma substância, mas algo sensível ao ambiente e às interações, vibrando e conferindo um sentido especial aos discursos proferidos.

Por isso, é fundamental utilizar o corpo por meio de expressões faciais e corporais em gêneros orais. Neste trabalho, apresentamos uma proposta de atividade que visa explorar o gênero oral poema com esses estudantes. Escolhemos o gênero oral declamação de poema devido à sua importância em estimular a aprendizagem, promovendo habilidades como leitura, interpretação, criação e reflexão. Além disso, o poema desperta emoções, tornando a experiência de comunicação mais rica e significativa. Ademais, valorizar a literatura surda, ainda mais num contexto de trabalho com surdos, é urgente quando se pensa em educação para inclusão e para a diversidade.

Antes de abordar o gênero poema, é importante destacar que, assim como em outras línguas, a poesia em Libras utiliza recursos linguísticos para criar efeitos estéticos. O gênero poema faz uso criativo de configurações de mão, movimentos, cenários e expressões não-manuais, possibilitando diversas interpretações e construções de significado.

O GÊNERO POEMA NO CONTEXTO DA LITERATURA SURDA

Compor poemas é um ato inerente a muitas comunidades, incluindo a comunidade surda. Conforme Ângela (2020, s/p), “A Literatura

revela ser um recurso indispensável na medida em que desperta a imaginação, a autonomia e desenvolve o senso crítico nos leitores". Compactuamos com a autora na compreensão de que, nos e pelos textos literários, os sujeitos aprimoram competências de interação social, pensamento crítico e desvelamento do mundo.

Da mesma forma que qualquer outra comunidade, a comunidade surda se junta para compartilhar textos literários no dia-a-dia. Essas histórias tratam do indivíduo que é surdo e, é claro, as experiências do personagem surdo são bastante diferentes das dos ouvintes.

Levando em conta o exposto, é possível afirmar que a comunidade surda produz uma variedade de gêneros literários, que espelham suas vivências e modos identitários. Dentre esses gêneros, o poema se sobressai, pois, além de expressar as experiências e os sentimentos do indivíduo surdo, atua como um instrumento potente de resistência cultural e afirmação de identidade. A poesia da literatura surda auxilia na formação de um patrimônio cultural único.

Embora os surdos produzam diversos gêneros literários, eles ainda não são amplamente divulgados nas escolas. Enquanto as crianças ouvintes desfrutam, por exemplo, de contos infantis através da audição, as surdas muitas vezes não têm essa mesma oportunidade, o que limita sua capacidade de explorar a imaginação e o mundo da fantasia. Mesmo que haja uma produção significativa de textos literários por e para surdos, ainda

há muitos não registrados, o que levou os pesquisadores a investigar e promover a literatura surda. Karnopp (2010, p. 191) declara que a literatura surda "é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente".

Conforme Sutton-Spence (2021), um trabalho é classificado como literatura surda se cumprir ao menos uma das seguintes condições: ter sido produzido ou modificado por indivíduos surdos, mesmo que tenha sido concebido por pessoas ouvintes; abordar as experiências e a identidade cultural da comunidade surda; ter como principal público-alvo a comunidade surda, englobando também pais de crianças surdas, instrutores de Libras e outros grupos específicos; ou ser apresentado em Libras.

Assim, a literatura surda refere-se a todas as obras literárias feitas por e para surdos, passando a registrar e difundir a cultura e a língua da comunidade surda, bem como explorando seus modos estéticos de significar o mundo. Os principais expoentes da literatura surda incluem Emmanuelle Laborit, que está entre as autoras mais lidas pela referida comunidade brasileira e internacional. A Academia de Libras destaca também a autora Helen Keller, uma figura emblemática que, além de suas habilidades como escritora, palestrante e defensora social, rompeu

barreiras por meio da acessibilidade. Outro nome significativo é o da poetisa surda Renata Freitas, reconhecida por seus projetos de inclusão através da literatura. Formada pela Universidade Federal do Ceará, Renata atua como professora e tradutora de Libras e literatura surda, contribuindo de maneira significativa para a promoção da acessibilidade e do reconhecimento da cultura surda. Em nossa proposta, planejamos criar uma atividade que utilize alguns de seus poemas, permitindo aos participantes explorar e se conectar com as experiências e a identidade da comunidade surda de forma enriquecedora.

Embora a literatura surda ainda seja escassa, a partir dos anos 2000, ela começou a se destacar devido à presença de recursos tecnológicos. Essa maneira de criar textos literários começou a crescer e a ser exibida em vídeo, com narrativas de histórias em linguagem gestual, como no conto *O Feijãozinho Surdo*, que mostra a alegria da paternidade e a aflição dos pais ouvintes ao perceberem a surdez do filho. Toda essa informação é apresentada de forma acessível e visual em um conto feito especialmente para crianças. No Brasil, além de livros escritos por surdos, também existem adaptações de contos infantis populares em versões bilíngues, como *Rapunzel Surda* e *Cinderela Surda*.

Dentro da literatura surda, além de contos, encontramos também a presença do gênero poema, que, conforme Zilberman (2004), se destaca como forma de expressão rica e significativa, refletindo as experiências, as

emoções e as identidades, no caso em questão, da comunidade surda. Por meio e pela Libras, esses poemas não apenas questionam as normas da poesia convencional, mas também introduzem outra perspectiva estética e sensorial. Uma apresentação silenciosa de um poema, significado a partir de uma língua visuoespacial, envolve gestos, expressões faciais e movimentos corporais, estabelecendo uma comunicação multissemiótica, que obviamente vai além das restrições da linguagem oral.

Esses versos frequentemente exploram questões essenciais, como a procura por identidade, a experiência de discriminação, os laços entre pessoas e a valorização da cultura surda. Um exemplo marcante é o poema *Orgulho Surdo*, da poetisa Mariana Ayelen. Por meio de sua forma única, Mariana, juntamente com outros poetas surdos, assegura que a voz da comunidade surda seja ouvida e valorizada ao criar espaço de empoderamento e resistência. O poema mencionado foi publicado no canal do "*YouTube TV CES"*, que se dedica a utilizar as mídias sociais para ampliar o acesso à cultura surda. Ele explora a vida das pessoas com deficiência durante o período do nazismo e foi interpretado pela própria autora.

De acordo com Quadros (2019), existe uma manipulação das unidades linguísticas a fim de criar versos com características estruturais da língua. Uma das opções está ligada aos gestos manuais, o que possibilita a criação de duas expressões simultaneamente, acionando uma combinação poética com ambas as mãos. Uma alternativa adicional é utilizar uma das

mãos para realizar um gesto, ao mesmo tempo em que se faz outro com a outra mão, criando um impacto visual. Ainda existe uma chance de sobreposição de sinais. Por exemplo, quando há dois sinais em um só lugar, forma-se um sinal com um movimento, diminuindo um outro sinal; ou ainda, usando o sinal junto a uma localização diferente no espaço.

Klamt (2014) faz uma síntese dos elementos presentes em um poema produzido em Libras: repetição de sinais, rima, morfismo, pausas e suspensões, tamanho do movimento, ênfase no movimento, duração do movimento, sonoridade visual e simetria. Esses elementos são fundamentais para a construção do ritmo poético nessa língua.

Desse modo, acreditamos que a proposta aqui apresentada, para além de engajar estudantes surdos em práticas de oralidade em sua língua natural, também socializa e os empodera a (re)conhecer a produção poética feita em Libras, apresentando-lhes esse modo específico de sua cultura de significar o mundo.

PROPOSTA DE ATIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Após discutir as ideias e os fundamentos teóricos que baseiam este estudo, nesta seção, apresentamos uma proposta de ensino para o trabalho com a declamação de poemas para o contexto de um sarau literário com turmas de Ensino Médio de escolas bilíngues para pessoas surdas, que é o objetivo central desta pesquisa.

a) Conhecimentos prévios: Conhecimentos sobre os aspectos constitutivos da Libras, tais como elementos fonético-fonológicos, morfológicos e sintáticos.
b) Gênero: poema.
c) Objetivos: engajar-se em práticas de oralidade a partir do gênero declamação de poema; produzir poemas de literatura surda; analisar aspectos linguísticos, discursivos e enunciativos compósitos de práticas orais em Libras; interpretar poemas de literatura surda.
d) Habilidades da BNCC (Brasil, 2018) decorrentes dos objetivos: (EM13LGG601), (EM13LGG602), (EM13LGG603), (EM13LGG604), (EM13LP16), (EM13LP17), (EM13LP18), (EM13LP46), (EM13LP47), (EM13LP51), (EM13LP54)
e) Etapas da atividade

O professor deve iniciar a atividade abordando o tema identidades surdas, destacando que elas se performam a partir das experiências em uma comunidade com uma língua e cultura específicas. Segundo Perlin (2013), a identidade do indivíduo surdo é construída em oposição à visão clínica de surdez, que se concentra na perda auditiva, e é fortalecida pela vivência em uma cultura que valoriza a comunicação visual e as práticas

sociais relacionadas.

Em seguida disso, o professor convida os alunos a refletirem sobre suas próprias experiências, permitindo que explorem suas identidades, apresentando o vídeo *Sete tipos de identidade surda em Libras | CAS Apucarana*, publicado no canal do "*YouTube CAS Apucarana*".

Após discutir sobre a identidade surda, em outra aula, o professor deve começar apresentando a literatura surda, tema transversal da proposta. Isso é importante porque a própria BNCC (Brasil, 2018) destaca que o trabalho pedagógico na educação básica deve sempre partir do debate acerca de temas caros à sociedade contemporânea. Desta feita, deve-se discutir o conceito de literatura surda, sua história, sua importância e os autores mais representativos que a integram. Durante a aula, o docente utilizará vídeos e recursos visuais, como *Poesia surda pra sempre*, com o sinalizador e autor do poema Rodrigo Custódio, e *Se ame, Seja amor…*, com a autoria de Bráulio Bessa e sinalização de Adriano Ruan, oferecendo aos alunos um panorama temático.

Depois, haverá a seleção dos poemas, na qual os estudantes serão divididos em grupos e receberão uma relação de poemas da poetisa surda Renata Freitas. Inicialmente, é interessante que o professor apresente a autora à turma e comente de sua importância no contexto da produção literária surda brasileira. Cada grupo terá a tarefa de escolher um poema que dialogue com suas experiências. Essa tarefa, realizada em uma aula,

permitirá que os estudantes estabeleçam uma conexão com a obra.

Os poemas sugeridos para seleção, com os títulos traduzidos para o português, são: *In memorian*; *Chega de pena*; *A dor do silêncio*; *Quando eu me reerguer*. Na aula seguinte, os mesmos grupos dedicarão tempo à análise e interpretação do poema selecionado. Os alunos lerão e examinarão o texto, debatendo seus potenciais de significação e sua expressividade artística. Essa discussão fomentará uma reflexão sobre como a identidade surda é representada no texto, e essa avaliação crítica é crucial para uma compreensão aprofundada da obra, engajando, como diz Cosson (2018), o leitor em práticas de letramento literário. Para nortear a análise e a interpretação dos poemas selecionados, os grupos podem levar em conta os seguintes aspectos:

a) De que forma a surdez e a identidade surda são retratadas no poema?;

b) Quais são os temas principais que despertam interesse no poema?;

c) De que maneira o poema emprega a linguagem visual e corporal de maneira artística?;

d) Que sentimentos o poema desperta?;

e) Em que medida o poema dialoga com as experiências identitárias da pessoa surda?;

f) De que modo os recursos visuais de apoio utilizados pela declamadora, como desenhos, objetos, mímicas, auxiliam na compreensão

do poema, inclusive a pessoas que não conhecem a Libras?;

g) Como os aspectos linguísticos da Libras, como assimetria, repetições, rimas, pausas, suspensões, tamanho do movimento, ênfase no movimento, duração do movimento e morfismo, colaboram para os sentidos do poema?

Depois disso, os alunos continuarão trabalhando em grupo para selecionar um tema relacionado à cultura surda. A partir disso, o professor avisará à turma que cada equipe terá a tarefa de produzir um poema a ser declamado no sarau literário. Essa declamação será grava em vídeo para socialização dos poemas produzidos em Libras para a comunidade surda.

Após as atividades de produção dos poemas, o professor incentivará os alunos a pesquisar vídeos de diferentes declamações na *internet*. Os estudantes deverão analisar as declamações a partir do seguinte:

a) Que aspectos do cenário em que o declamador se encontra agregam no conteúdo do poema?;

b) De que modo as expressões facial e corporal do declamador influem no processo de significação do poema?;

c) Como os efeitos de edição do vídeo, inclusive os sonoros (no caso de haver ouvintes na turma) colaboram para a construção de sentidos do poema?;

d) Como os aspectos fonético-fonológicos da Libras, tais como

assimetria, repetições, rimas, pausas, suspensões, tamanho do movimento, ênfase no movimento, duração do movimento e morfismo, são trabalhados pelo declamador?

Os alunos deverão decidir qual será o papel de cada um na atividade, podendo cada integrante colaborar de diferentes maneiras. Um aluno poderá ser responsável pela interpretação do poema, outro pelo figurino, enquanto outro pode cuidar da edição do vídeo e um quarto componente, da divulgação do poema criado. A distribuição de responsabilidades possibilitará que cada discente agregue aptidões e competências, enriquecendo a atividade. Em seguida, todos participarão de uma aula focada na prática da declamação em Libras.

Posteriormente, os estudantes serão incentivados a produzir desenhos, pinturas, colagens que enriqueçam suas declamações, assim como viram nas declamações assistidas. Essa fase, que durará duas aulas, permitirá que os alunos expressem sua criatividade ao ilustrar seus poemas, aprimorando suas performances na produção do texto oral.

Após as pesquisas e a criação dos materiais, o professor deverá reservar duas aulas para os ensaios. É interessante que todas as equipes assistam aos ensaios das demais e anotem considerações para serem discutidas, a fim de aprimorar o desempenho dos declamadores no dia do sarau. Em uma aula seguinte, o professor solicitará à escola um recurso de gravação.

Ao fim, será realizado um sarau, no qual cada grupo apresentará sua declamação na escola, promovendo o incentivo à leitura e à literatura surda. Nessa etapa, será realizada a gravação das declamações poéticas, que serão postadas nas redes sociais da escola, como *YouTube*, *Instagram* e *Facebook*. No evento, podem ser apresentadas outras apresentações, tais como peça de teatro, entrevistas com autores de literatura surda, dança etc.

f) Recursos: conteúdos sobre literatura para surdos, livros e vídeos; local amplo para a realização do sarau; materiais necessários para produzir os textos de apoio (papel, tintas, tesoura, cola); dispositivos de áudio e de registro das apresentações.

g) Avaliação: a avaliação da atividade deve levar em conta a participação e o envolvimento dos alunos, a criatividade na apresentação, a compreensão e a interpretação do poema, bem como a desenvoltura oral dos estudantes em suas declamações.

h) Quadro-síntese do plano de atividade

Etapa	Descrição da atividade	Objetivo	Recursos
Introdução à identidade surda	O professor apresenta o conceito de identidade surda.	Explorar o conceito de identidade surda e sua relação com a comunidade surda.	Vídeo "Sete tipos de identidade surda em Libras" (*YouTube - CAS Apucarana*).
Discussão sobre literatura surda	Apresentação da literatura surda, sua história, importância e principais autores.	Relacionar literatura e identidade surda, promovendo o letramento literário.	Vídeos: "*Poesia surda pra sempre*" e "*Se ame, Seja amor...*" (Rodrigo Custódio e Adriano Ruan).
Seleção de poemas	Divisão dos alunos em grupos para escolher poemas da poetisa surda Renata Freitas e conectarcom experiências pessoais.	Estabelecer conexão pessoal com a obra e a temática da identidade surda.	Poemas de Renata Freitas: "*In memorian*", "*Chega de pena*", "*A dor do silêncio*", "*Quando eu me reerguer...*".
Análise e interpretação	Grupos analisam e interpretam os poemas selecionados, debatendo temas, linguagem visual e identidade surda.	Fomentar reflexão crítica sobre a identidade surda e os recursos artísticos do poema.	Poemas selecionados, aspectos linguísticos e visuais da Libras.
Produção de Poemas em Libras	Grupos criam seus próprios poemas.	Estimular a criatividade e a produção oral em Libras.	Produção de vídeos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos como objetivo principal apresentar uma proposta de atividade para o ensino da oralidade e da produção do gênero poema para alunos surdos no Ensino Médio. Para alcançá-lo, historicizamos sobre os marcos legais sobre Libras e ensino bilíngue e apresentamos o conceito de oralidade como lugar de interação social que tem objetivos comunicativos e pode ser visualizada em diferentes modalidades e gêneros de textos, que vão desde conversas casuais até as mais formas, variando de acordo com o ambiente cultural e social em que ocorrem. Após a discussão do conceito de oralidade que guia esta pesquisa, investimos retoricamente no diálogo acerca da literatura surda e do poema como um dos gêneros literários que desenvolvem a percepção sobre os modos de ser e de agir no mundo dentro da cultura surda.

Em seguida, expomos uma proposta de atividade para explorar o gênero declamação de poema e suas possíveis implicações pedagógicas que emergem da realização da proposta. Por meio dessa atividade, deseja-se que os alunos surdos melhorem suas habilidades de interação em Libras e evidenciem/construam/refinem suas habilidades artísticas ao participarem ativamente da realização de um sarau.

Assim, acredita-se que o plano de ensino sugerido, se realizado em salas de aula, possa não apenas estimular a interação verbal, mas também ajudar a enaltecer a cultura surda e criar uma comunidade escolar mais

acolhedora, portanto inclusiva. Quando pensamos na importância de incluir os surdos na discussão verbal e promover a literatura surda, é fundamental que outros professores se sintam encorajados a utilizar abordagens que valorizem as características únicas de seus alunos. A educação inclusiva não se limita apenas à integração, mas busca genuinamente contemplar e respeitar as diversas formas de expressão, a exemplo do engajamento em práticas de oralidade.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA DE LIBRAS. **História dos surdos.** Disponível em: https://academiadelibras.com/blog/historia-dos-surdos/. Acesso: 13 out. 2024.

ACERTTE. A educação bilíngue no contexto da inclusão. **Revista Acertte**, v. 2, 2021. Disponível em: https://acertte.org/acertte/article/view/178/125. Acesso: 13 out. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Artigo 206 da Constituição Federal de 1988.** Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650554/artigo-206-da-. Acesso: 13 out. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Artigo 208 da Constituição Federal de 1988.** Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650040/artigo-208-da-. Acesso: 13 out. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso: 13 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso: 13 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/////_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso: 13 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras exceções. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm . Acesso: 13 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?msclkid=e03ca915a93011eca55b7de3600188%20b Acesso: 13 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm Acesso: 13 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso: 13 out. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 65/2009.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf Acesso: 13 out. 2024.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

GOMES, D. S.; LIMA, P. S. R. de; ANDRADE, F. R. da S. **Debate regrado em Libras:** uma proposta de ensino à luz da Análise da Conversação. *In*: SOUSA, A. M. de; GARCIA, R.; SANTOS, T. C. dos. (org.). Perspectivas para o ensino de línguas. Rio Branco: Edufac, 2020, p. 47-60.

KARNOPP, L. B. **Produções culturais de surdos**: Análise da literatura surda. Cadernos de Educação**,** Pelotas, n. 36, p. 155 - 174, maio/ago. 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1999.

SUTTON-SPENCE, R. **Literatura em Libras.** Petrópolis: Arara Azul, 2021.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica:** Revista do Programa de Pós-Graduação de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 11-22, 2008.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA COMO PRÁTICA DISCURSIVA: HEGEMONIA ALGORÍTMICA E FORMAÇÃO DOCENTE NA CULTURA DIGITAL

Gabriel Barbosa Mendes

INTRODUÇÃO

A consolidação da expansão da cultura digital, nas primeiras décadas do século XXI, não se restringe apenas à multiplicação de dispositivos tecnológicos ou à circulação acelerada de informações; trata-se, antes, de uma inflexão estrutural nas formas de produção, circulação e legitimação dos discursos que fundamentam as mais distintas relações sociais. As práticas de linguagem, historicamente ancoradas na centralidade do sujeito humano como instância produtora de sentidos, passam a ser mediadas por arquiteturas algorítmicas que organizam visibilidades, hierarquizam enunciados e modulam regimes de interação, suscitando mecanismos de validação ou de exclusão. Nesse cenário, os letramentos deixam de referir-se apenas ao domínio de códigos e gêneros relativamente estabilizados e passam a envolver a compreensão crítica de ecossistemas semióticos complexos, atravessados por plataformas, dados e sistemas de recomendação.

No marco de tais ponderações, a emergência e a ágil popularização das Inteligências Artificiais generativas produzem uma reconfiguração sensível das práticas discursivas. Ao gerar exemplares textuais pertencentes

aos mais distintos gêneros, imagens de naturezas múltiplas, roteiros, códigos e, até mesmo, respostas em linguagem natural, tais sistemas passam a ocupar um lugar até então reservado à autoria humana, tensionando conceitos assentes nos estudos da linguagem, como autoria, responsabilidade enunciativa e dialogismo. Mais do que ferramentas auxiliares, esses sistemas operam como mediadores ativos na produção de sentidos, interferindo nas condições de possibilidade do dizer e nas formas de legitimação do conhecimento.

No debate educacional, entretanto, as IAs generativas tem sido frequentemente tratadas sob duas chaves interpretativas predominantes: ora como recurso didático inovador, capaz de potencializar práticas pedagógicas; ora como ameaça à autenticidade da produção discente (e docente), associada de forma inequívoca à fraude e à perda de autoria. Ambas as abordagens, acreditamos, embora pertinentes, tendem a circunscrever e, assim, limitar o potencial de uma ampla discussão a apenas sua dimensão instrumental ou normativa, negligenciando a espessura discursiva e ideológica que atravessa essas tecnologias. Ao serem apresentadas como soluções técnicas neutras, baseadas em cálculos estatísticos e modelos matemáticos, as ferramentas de IA generativa ocultam os processos de seleção, curadoria e hierarquização do imenso volume de dados que as sustentam, bem como os interesses econômicos e sociopolíticos que orientam seu desenvolvimento.

A noção de hegemonia, em face do apresentado até aqui, tal como formulada por Antonio Gramsci (2001) oferece uma chave interpretativa fecunda para compreender esse fenômeno. Afinal, se, para o autor sardo, hegemonia implica a produção de consensos que naturalizam determinadas visões de mundo, convertendo-as em senso comum, é possível indagar em que medida a mediação algorítmica participa da consolidação de regimes de verdade que se apresentam como tecnicamente inevitáveis. Ao se inscrever no cotidiano das práticas escolares e acadêmicas, a pretensa racionalidade algorítmica pode converter-se em um certo horizonte normativo do dizer, influenciando o que pode (ou não) ser enunciado, o que pode (ou não) ser formulado e quais seriam respostas consideradas adequadas ou plausíveis.

Essa problematização articula-se, ainda, tendo em vista os objetivos desta abordagem, à concepção de consciência crítica desenvolvida por Paulo Freire (1996, 2005, 2019), para quem a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Em um contexto em que parte significativa dos textos que circulam na escola pode ser mediada ou produzida por sistemas automatizados, a formação docente não pode limitar-se ao domínio operacional dessas ferramentas. Preliminarmente, ela exige a capacidade de desvelar as condições sócio-históricas, ideológicas e políticas que estruturam tais tecnologias. Do mesmo modo, a perspectiva dialógica da linguagem articulada por Mikhail Bakhtin (2002, 2003) permite tensionar a

compreensão da autoria na era da automação, recolocando a questão da responsividade e da responsabilidade enunciativa diante de textos produzidos por sistemas estatísticos treinados em grandes corporações, cujos tentáculos muitas vezes são percebidos somente até onde chegam, dissimulando suas reais origens.

Diante desse cenário, este capítulo não se propõe a avaliar tecnicamente o funcionamento dos modelos de linguagem nem muito menos a oferecer um manual de aplicação pedagógica das distintas possibilidades das chamadas IAs generativas. Trata-se, antes, de uma investigação teórico-analítica que compreende os modelos de Inteligência Artificial generativa como práticas discursivas inscritas na cultura digital e articuladas a processos contemporâneos submetidos aos processos de hegemonização, revelando, pois, seu objetivo central, qual seja: examinar como a mediação algorítmica tem o potencial de reorganizar práticas de letramento, tensionando a noção de autoria e produzindo efeitos de naturalização que demandam novas formas de problematização no âmbito da formação docente.

Sustentamos, por fim, que as Inteligências Artificiais generativas, ao operarem como mediadores de produção textual na cultura digital, participam da constituição de hegemonias algorítmicas que reorganizam práticas de letramento e demandam da formação docente o

desenvolvimento de um letramento crítico-algorítmico capaz de problematizar seus regimes de verdade e sua pretensa neutralidade.

METODOLOGIA

Este capítulo insere-se no campo da Linguística Aplicada de orientação crítica, assumindo que seu objeto de investigação não pode ser abordado como mero artefato tecnológico, mas como prática discursiva situada em ecossistemas sociotécnicos atravessados por disputas de poder, regimes de verdade e processos de hegemonização cultural. Nessa perspectiva, a metodologia não se reduz à descrição de procedimentos técnicos, mas constitui uma relação constitutiva com o próprio enquadramento teórico do trabalho.

Em consonância com o que propõe Laville & Dione (1999), para quem a metodologia é inseparável da construção do objeto e do referencial que o sustenta, este estudo organiza-se a partir de uma articulação entre fundamentação teórico-conceitual e análise discursiva exploratória. Assim, o método não antecede o objeto; ele se constrói na medida em que o objeto é teorizado e problematizado. A metodologia, neste capítulo, é inseparável do referencial teórico. A escolha por uma análise qualitativa interpretativa decorre da própria concepção de linguagem como prática social e de hegemonia como processo histórico-discursivo. Assim, a teoria não é aplicada ao corpus: ela orienta a construção do olhar analítico.

Trata-se, pois, de uma investigação qualitativa, de caráter interpretativista e exploratório, cujo objetivo não é aferir o desempenho técnico de sistemas algorítmicos, mas examinar regularidades discursivas que emergem de enunciados produzidos por Inteligência Artificial generativa. A pesquisa assume, portanto, uma epistemologia não positivista, uma concepção discursiva de linguagem e uma abordagem crítica das tecnologias digitais. O foco recai sobre os efeitos de sentido produzidos pelos enunciados algorítmicos e sobre as condições ideológicas que os tornam socialmente plausíveis e pedagogicamente mobilizáveis.

Além da dimensão teórica, o capítulo incorpora, em sua parte final, uma breve análise discursiva de três enunciados produzidos por um sistema de Inteligência Artificial generativa (ChatGPT, versão gratuita e com acesso realizado em 2026). Para tanto, os comandos foram formulados de maneira ampla e não diretiva, buscando reduzir interferências orientadoras e permitir a emergência de padrões discursivos recorrentes. Os enunciados gerados foram mantidos integralmente, sem edição, preservando sua configuração original.

Os comandos foram formulados no mesmo dia, sob as mesmas condições de acesso, buscando minimizar variações contextuais da interface. Tal corpus não pretende ser representativo nem estatisticamente generalizável. Trata-se, antes, de um corpus analítico-exploratório, tendo em vista, inclusive, os limites da presente abordagem, cuja função é ilustrar

tendências discursivas compatíveis com a hipótese central do capítulo, qual seja: a de que a IA generativa participa da produção de hegemonias na cultura digital por meio da regularização de formas de dizer, daquilo que não é dito e, ainda, da simulação de neutralidade.

A análise foi conduzida segundo princípios da análise discursiva de orientação crítica, articulando a noção gramsciana de hegemonia, a concepção bakhtiniana de enunciado e dialogismo, a problematização freireana da neutralidade e a reflexão contemporânea sobre os chamados regimes de verdade.

Finalmente, não se buscou estabelecer causalidade técnica interna ao funcionamento algorítmico, mas compreender a materialidade discursiva resultante como efeito de uma racionalidade sociotécnica mais ampla.

CULTURA DIGITAL E RECONFIGURAÇÃO DOS LETRAMENTOS

Conforme apresentado anteriormente, a consolidação da chamada cultura digital não pode ser compreendida apenas como um processo de inovação tecnológica ou de ampliação dos meios de comunicação. Trata-se, antes, de uma reorganização estrutural das práticas sociais mediadas pela linguagem, na qual a produção, a circulação e a legitimação dos sentidos passam a ocorrer em ambientes sociotécnicos marcados pela conectividade permanente, pela plataformização das interações e pela centralidade de um

volume massivo de dados. Nesse contexto, as práticas de letramento sofrem deslocamentos significativos, exigindo a ampliação de suas bases conceituais.

Os chamados multiletramentos, formulados no âmbito do New London Group, já indicavam a necessidade de considerar a multiplicidade semiótica e cultural que atravessa os mais diversos exemplares textuais na contemporaneidade. A multissemiose, entendida aqui, didaticamente, como a profunda articulação entre modos verbal, visual, sonoro, gestual e espacial, deixa de ser exceção e passa a constituir a materialidade ordinária dos discursos digitais. Nessa perspectiva, o termo "multiletramentos", pode ser compreendido, ainda, segundo Rojo (2012), a partir de duas outras perspectivas, quais sejam: a multiplicidade de linguagens e a pluralidade e diversidade cultural, sendo possível destacar, no cerne de tais reflexões, três importantes características:

> (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
> (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
> (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos mídias e culturas)
> (Rojo, 2012, p. 23).

Entretanto, a cultura digital contemporânea, acreditamos, intensifica tais condições ao incorporar os algoritmos como instâncias organizadoras da visibilidade e da relevância textual. Não se trata, assim, apenas de ler e produzir textos multimodais, mas de compreender os critérios técnicos que regulam sua produção e sua circulação.

A reconfiguração dos letramentos, nesse cenário, envolve ao menos três dimensões articuladas, as quais podem ser discutidas, dialeticamente, a partir de suas aproximações e distanciamentos. A primeira delas diz respeito à mediação algorítmica da leitura. Plataformas digitais filtram conteúdos, personalizam fluxos informacionais e hierarquizam enunciados segundo lógicas estatísticas que permanecem, em grande medida, opacas aos usuários. A leitura deixa de ser um ato interpretativo realizado ativamente entre o leitor e o texto e passa a ser condicionada por infraestruturas que moldam o que pode ser visto, compartilhado ou silenciado.

A segunda dimensão refere-se à produção textual. A escrita, historicamente compreendida como atividade humana situada, passa a ser atravessada por sistemas que sugerem, completam, corrigem e, no caso da IA generativa, produzem integralmente enunciados complexos. Essa transformação altera não apenas o processo de composição, mas também a própria concepção de autoria e de competência linguística. O domínio da norma culta ou de estruturas argumentativas já não se limita ao repertório

internalizado pelo sujeito, uma vez que pode ser externalizado e parcialmente delegado a sistemas automatizados.

A terceira dimensão envolve a legitimação do conhecimento. Na cultura digital, a autoridade discursiva tende a associar-se à performance técnica do texto: coesão, coerência, fluidez, organização lógica e adequação genérica tornam-se índices de credibilidade. A IA generativa, ao reproduzir tais marcas com elevada eficiência formal, intensifica essa lógica, pois produz textos que atendem aos critérios escolares de "boa escrita", ainda que desprovidos de experiência vivida ou posicionamento ético próprio. A forma textual, nesse caso, pode operar como simulacro de autoria e de saber.

Esses deslocamentos demandam uma revisão crítica das concepções tradicionais de letramento. Afinal, se, em sua formulação inicial, o letramento referia-se, grosso modo, à inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita, hoje é necessário incluir a compreensão das condições técnicas que estruturam tais práticas. A competência discursiva amplia-se para abarcar a análise das infraestruturas digitais que regulam a produção e a circulação de sentidos. Ler, na cultura digital, implica também interrogar os dispositivos que organizam o campo do legível.

Nesse ponto, a articulação entre cultura digital e hegemonia torna-se evidente. A organização algorítmica dos fluxos discursivos pode favorecer determinadas visões de mundo, estilos argumentativos e padrões

linguísticos, convertendo-os em modelos predominantes de expressão. A padronização estilística observada em muitos textos gerados por IA não é neutra, refletindo, antes, distribuições estatísticas ancoradas em corpora específicos, frequentemente produzidos em contextos socioculturais hegemônicos. Assim, a reconfiguração dos letramentos não ocorre em terreno neutro, mas em espaço atravessado por disputas simbólicas e assimetrias de poder.

Para a formação docente, essa conjuntura impõe desafios inéditos. Não basta incorporar tecnologias às práticas pedagógicas. É preciso problematizar os critérios que estruturam sua operação e os efeitos que produzem sobre a construção do conhecimento. A escola, enquanto instituição historicamente responsável pela mediação crítica da linguagem, encontra-se diante da tarefa de formar sujeitos capazes de transitar por ecossistemas multissemióticos e algoritmicamente mediados, sem naturalizar seus pressupostos.

Compreender a cultura digital como ambiente de reconfiguração dos letramentos significa reconhecer que as práticas de leitura e escrita passam a articular-se a processos de cálculo, mineração de dados e modelagem estatística. A linguagem, nesse cenário, torna-se simultaneamente expressão humana e produto de sistemas automatizados. É a partir dessa inflexão que se torna possível avançar para a análise da IA generativa como prática discursiva inserida em regimes de verdade específicos, cuja

problematização constitui condição fundamental para o desenvolvimento de um letramento crítico-algorítmico.

HEGEMONIA E RACIONALIDADE ALGORÍTMICA

A incorporação da Inteligência Artificial generativa às práticas sociais de linguagem exige que se desloque o debate da esfera estritamente tecnológica para o campo das disputas simbólicas que estruturam a cultura digital. Se a hegemonia pode ser compreendida, nos termos de Antonio Gramsci (1995), como direção intelectual e moral exercida por um grupo social por meio da construção de consensos e da naturalização de determinadas visões de mundo, torna-se pertinente indagar de que maneira a racionalidade algorítmica participa desse processo na contemporaneidade.

A racionalidade algorítmica não se reduz ao funcionamento técnico de modelos matemáticos. Ela constitui um regime de organização do visível, do legível e do dizível. Ao operar por meio de cálculos probabilísticos, sistemas de IA generativa selecionam, combinam e hierarquizam enunciados com base em padrões extraídos de grandes volumes de dados. Esse processo, embora formalmente estatístico, produz efeitos discursivos concretos: estabiliza formas de dizer, privilegia determinadas construções sintáticas, reforça léxicos recorrentes e, sobretudo, reproduz visões de mundo sedimentadas nos corpora que os alimentam.

Não se trata, aqui, de atribuir a priori uma intencionalidade ideológica ao algoritmo, mas de reconhecer que sua materialidade técnica é inseparável das condições históricas de produção dos dados que o constituem. A racionalidade algorítmica é, dessa forma, histórica porque seus parâmetros derivam de práticas sociais anteriores; ideológica porque opera sobre discursos já atravessados por relações de poder, e hegemônica, pois tende a reiterar o que estatisticamente se apresenta como dominante.

Nesse sentido, a hegemonia, na cultura digital, assume uma forma particular: ela se converte em probabilidade discursiva. Aquilo que foi mais frequentemente enunciado no passado torna-se mais provável no presente algorítmico. O cálculo substitui a deliberação explícita, mas não elimina a dimensão política do processo. Ao contrário, a desloca para um plano infraestrutural, menos visível e, portanto, mais difícil de problematizar.

Essa dinâmica produz um efeito de naturalização ampliada. Se, em contextos anteriores, a hegemonia dependia da circulação reiterada de determinados discursos em instituições como a escola, as mídias tradicionais e a igreja, por exemplo, hoje ela se beneficia de sistemas automatizados capazes de reproduzir e redistribuir tais discursos em escala massiva. A aparência de neutralidade técnica reforça o consenso, pois encobre as mediações históricas e sociais inscritas no funcionamento do modelo.

Nesse sentido, parece-nos fundamental evocar as contribuições de Michel Apple para o debate acerca da estreita ligação entre linguagem e ideologia. Partindo, fundamentalmente, das reflexões produzidas por Antônio Gramsci, mais detidamente nos intitulados *Cadernos do Cárcere*, Apple (2006) aponta a ideologia como algo capaz de "saturar" a visão das pessoas, tornando possível a construção de uma única maneira de se enxergar e compreender o mundo, ou seja: a produção do "senso comum". Vejamos:

> (...) a hegemonia atua para "saturar" nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo. Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar "da parte superior de nossos cérebros". Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da "mera opinião" ou da "manipulação". (Apple, 2006, p. 39, grifos do autor).

Além disso, a racionalidade algorítmica redefine a própria noção de autoria. Ao gerar textos que obedecem a padrões linguísticos hegemônicos, o sistema apresenta-se como instância competente de produção discursiva. A autoridade do dizer desloca-se do sujeito histórico para a performance estatística. A hegemonia, nesse caso, não se impõe por coerção, mas por

eficiência formal: o texto é reconhecido como legítimo porque cumpre expectativas normativas de clareza, coesão e adequação aos parâmetros socialmente esperados do gênero.

Esse movimento tem implicações diretas para a formação docente. Se a hegemonia algorítmica opera por meio da repetição probabilística de padrões discursivos dominantes, a tarefa formativa não pode limitar-se à aprendizagem operacional das ferramentas. Torna-se necessário desenvolver capacidade analítica para identificar regularizações estilísticas, neutralizações ideológicas e apagamentos de conflito produzidos pela mediação algorítmica.

A racionalidade algorítmica também tensiona a dimensão dialógica da linguagem, tal como concebida por Mikhail Bakhtin. Se todo enunciado responde a outros enunciados em uma cadeia histórica de vozes (BAKHTIN, 2003), a IA generativa responde a um conjunto estatístico de discursos sem assumir posição responsiva própria. Há diálogo formal, no sentido de articulação com discursos anteriores, mas não há responsabilidade ética do sujeito enunciador. A hegemonia, nesse quadro, consolida-se como regularidade sem responsabilidade.

Por fim, é preciso reconhecer que a racionalidade algorítmica não apenas reproduz hegemonias existentes, mas pode também consolidar novas formas de centralização simbólica. Empresas detentoras de infraestrutura tecnológica passam a influenciar, ainda que indiretamente, os

modos de textualização socialmente legitimados. O poder desloca-se do controle explícito do conteúdo para o controle das condições de possibilidade do dizer.

Compreender a articulação entre hegemonia e racionalidade algorítmica implica, portanto, reconhecer que a disputa contemporânea não se dá apenas no plano dos conteúdos discursivos, mas no nível das arquiteturas sociotécnicas que estruturam sua produção. É nesse ponto que o letramento crítico-algorítmico se torna condição de intervenção pedagógica: não basta interpretar os textos, torna-se imperativo interpretar criticamente os sistemas que os produzem.

A cultura digital na contemporaneidade inaugura, assim, um cenário em que hegemonia e cálculo se entrelaçam. A probabilidade torna-se mecanismo de estabilização simbólica e a neutralidade técnica converte-se em estratégia de naturalização. Interrogar essa racionalidade não significa recusar a tecnologia, mas reinscrevê-la no horizonte histórico e político que a constitui: tarefa incontornável para a Linguística Aplicada comprometida com a formação crítica.

REGIMES DE VERDADE E AUTORIA ALGORÍTMICA

A análise da Inteligência Artificial generativa como prática discursiva exige atualizar o debate sobre as relações entre discurso e verdade. Verdade e linguagem não são categorias fixas nem externas às práticas sociais; elas

se constituem historicamente em regimes de validação, circulação e legitimação dos enunciados. Nesse sentido, a cultura digital não inaugura a disputa pelo que é considerado verdadeiro, mas reorganiza os mecanismos por meio dos quais os enunciados são produzidos, reconhecidos e legitimados.

Como já discutido em estudo anterior (MENDES, 2024), a história ocidental possui em seus complexos processos de desenvolvimento desiguais e combinados (NOVACK, 2008) um conjunto de deslocamentos nas formas de ancoragem da verdade: do ritual ao enunciado, da autoridade religiosa à racionalidade científica, e dessa à fragmentação característica da chamada pós-verdade. Compreendemos que tais deslocamentos não eliminam a verdade enquanto categoria operativa, mas reorganizam os critérios de sua veridicção. Em cada formação histórica, determinados discursos passam a funcionar como instâncias privilegiadas de legitimação do real, e a emergência da IA generativa inscreve-se nesse movimento como um novo operador de veridicção.

Ao produzir textos formalmente coesos, semanticamente plausíveis e estilisticamente adequados a múltiplos gêneros, tais sistemas instauram efeitos de verdade sustentados por uma dupla opacidade: a complexidade técnica de seus modelos e a diluição da responsabilidade enunciativa. O que se apresenta como resposta neutra, objetiva e estatisticamente otimizada tende a adquirir estatuto de evidência discursiva, sobretudo quando

integrado a práticas escolares e acadêmicas que historicamente valorizam a forma textual estabilizada como índice de conhecimento legítimo.

Nesse ponto, torna-se pertinente retomar a distinção analítica entre pós-verdade e formas específicas de desinformação desenvolvida em Mendes (2024). Argumentamos que a pós-verdade não se reduz à falsidade factual, mas configura um modo de funcionamento discursivo no qual a legitimação do dizer se ancora mais fortemente na adesão afetiva e na autoridade simbólica do enunciador do que na verificabilidade empírica. Se, naquele contexto, a figura do locutor socialmente identificado desempenhava papel central, na IA generativa observa-se um deslocamento ainda mais complexo: o enunciador tende a tornar-se difuso, tecnicamente mediado e institucionalmente opaco.

A questão da autoria, nesse cenário, adquire centralidade. A tradição dos estudos da linguagem, especialmente na perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin (2002), compreende o enunciado como resposta situada em uma cadeia histórica de vozes, marcada pela responsabilidade e pela responsividade. Mesmo quando o discurso se apoia em citações, paráfrases ou fórmulas cristalizadas, há um sujeito que assume, ainda que parcialmente, a posição enunciativa. A IA generativa tensiona esse princípio ao produzir enunciados sem que haja, no plano imediato da interação, um sujeito responsável pelo dizer.

A esse respeito, as reflexões de Talmy Givón sobre impessoalização e apagamento do agente mostram-se particularmente fecundas. Para o professor emérito de Linguística e Ciência Cognitiva da Universidade de Oregon, nos Estados Unidos, construções linguísticas que suprimem ou obscurecem o agente favorecem efeitos de neutralidade e desresponsabilização (GIVÓN, 1994, apud CAMACHO, 2000, p. 216.). Na esfera das práticas discursivas de desinformação, tal mecanismo pode contribuir para o apagamento da fonte e para a circulação viralizada do conteúdo. No caso da IA generativa, entretanto, o apagamento não se dá apenas no nível sintático, mas no próprio desenho sociotécnico do sistema: a autoria dilui-se entre bases de dados massivas, equipes de desenvolvimento, corporações tecnológicas e o usuário final que formula o comando. O resultado é a constituição de uma autoria algorítmica cuja responsabilidade é estruturalmente fragmentada.

Essa fragmentação opera como elemento estratégico na consolidação de hegemonias algorítmicas. Se, tal como apontado anteriormente, a hegemonia se estabelece por meio da naturalização de determinadas visões de mundo convertidas em senso comum (GRAMSCI, 2006), a racionalidade algorítmica pode ser compreendida como uma forma contemporânea de produção de consenso. A resposta gerada pela IA, ao apresentar-se como síntese otimizada de um vasto conjunto de dados, tende a ser percebida como posição equilibrada, objetiva e representativa

de um suposto "estado da arte" discursivo. O conflito de vozes, constitutivo da linguagem, é reconfigurado sob a aparência de harmonização estatística.

Nesse sentido, não se trata de afirmar que a IA generativa produz, necessariamente, discursos falsos. A problemática desloca-se: o que está em jogo é a reorganização dos critérios de legitimidade do dizer. A autoridade discursiva passa a ancorar-se na eficácia técnica do sistema e na confiança social depositada em sua arquitetura matemática, o que pode contribuir para a estabilização de determinados sentidos em detrimento de outros. Tal estabilização não é neutra, mas se inscreve nas disputas ideológicas que atravessam a cultura digital, refletindo as assimetrias de poder inerentes à produção e ao controle das infraestruturas tecnológicas.

Ao compreendermos a IA generativa como instância produtora de efeitos de verdade e como *locus* de autoria algorítmica difusa, ampliamos o horizonte de análise para além do debate instrumental sobre seu uso pedagógico. A questão que se impõe à formação docente não é apenas "como utilizar" tais sistemas, mas "como lê-los criticamente": como interrogar seus pressupostos, identificar seus silenciamentos, mapear as vozes que privilegiam e aquelas que marginalizam. É nesse ponto que a articulação entre regimes de verdade e hegemonia algorítmica revela sua potência analítica, preparando o terreno para a proposição de um letramento crítico-algorítmico capaz de enfrentar os desafios éticos e

epistemológicos colocados pela mediação automatizada do discurso na cultura digital.

BREVE ANÁLISE DE DISCURSOS PRODUZIDOS POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Para examinar empiricamente a hipótese de que a Inteligência Artificial generativa participa da produção de hegemonias na cultura digital, foram solicitados a um sistema de IA três enunciados distintos, todos vinculados ao campo educacional. Os comandos foram deliberadamente amplos, a fim de observar padrões discursivos recorrentes, utilizando, para tanto, a ferramenta ChatGPT, baseada no modelo GPT-4.1, em 2026, em sua versão gratuita e sem login. Os excertos abaixo são reproduzidos literalmente conforme gerados.

1. NEUTRALIZAÇÃO DO CONFLITO E CONSENSO DISCURSIVO

Comando: "Explique o papel do professor na cultura digital contemporânea. "

Exemplo de resposta gerada:

> "O professor na cultura digital assume o papel de mediador do conhecimento, utilizando tecnologias para tornar o ensino mais dinâmico e interativo. Ele deve adaptar-se às novas ferramentas digitais, promovendo a inclusão e incentivando o pensamento crítico dos alunos. A tecnologia não substitui o professor, mas amplia suas possibilidades pedagógicas."

Observa-se uma construção discursiva marcada por um léxico conciliatório ("mediador", "inclusão", "amplia possibilidades"); a clara ausência de tensões estruturais e a presença de formulações genéricas e amplamente consensuais ("ensino mais dinâmico e interativo").

Não há menção à precarização do trabalho docente, às assimetrias de acesso ou ao empresariamento da educação. O discurso organiza-se como síntese harmônica entre tecnologia e docência. Observa-se, aqui, aqui um efeito de neutralização ideológica: o conflito social é substituído por uma narrativa adaptativa. O sistema reproduz um modelo discursivo amplamente circulante em documentos institucionais e políticas educacionais: o que indicaria, segundo nossa argumentação, a aderência estatística a padrões hegemônicos. A hegemonia manifesta-se pela naturalização da adaptação como imperativo incontestável.

2. SIMULAÇÃO DE DENSIDADE ACADÊMICA E AUTORIA PERFORMATIVA

Comando: "Analise criticamente a Inteligência Artificial na Educação.".

Exemplo de resposta gerada:

> "A Inteligência Artificial na educação apresenta benefícios significativos, como personalização da aprendizagem e otimização de processos avaliativos. Contudo, também suscita desafios éticos relacionados à privacidade de dados e à autonomia docente. É fundamental que seu uso seja orientado por princípios éticos e pedagógicos claros, garantindo que a tecnologia esteja a serviço da aprendizagem e não o contrário."

Neste enunciado, percebe-se uma estrutura argumentativa binária ("benefícios" vs. "desafios"); a utilização de marcadores de equilíbrio ("contudo", "é fundamental que") e a organização formal típica de textos acadêmicos introdutórios. O discurso constrói aparência de criticidade, mas mantém-se dentro de um regime de moderação discursiva. A crítica é administrada e imediatamente compensada por formulações conciliadoras ("garantindo que a tecnologia esteja a serviço da aprendizagem").

Trata-se, pois, de uma operação que acreditamos poder denominar como "criticidade controlada. " Afinal, a autoria é simulada por meio da conformidade estrutural a gêneros acadêmicos: introdução do tema, apresentação de vantagens, menção a riscos e conclusão normativa. Entretanto, não há posicionamento situado nem inscrição histórica do sujeito enunciador. A autoridade discursiva, assim, emerge da forma textual e não da responsabilidade enunciativa.

3. PADRONIZAÇÃO ARGUMENTATIVA E REDUÇÃO DA POLIFONIA

Comando: "Discuta os riscos sociais da IA generativa.".

Exemplo de resposta gerada:

> "Entre os principais riscos da IA generativa estão a disseminação de desinformação, a substituição de empregos e a reprodução de vieses existentes nos dados de treinamento. No entanto, esses riscos podem ser mitigados por meio de regulamentações adequadas e uso responsável da tecnologia."

O enunciado destacado apresenta uma enumeração padronizada de riscos ("a disseminação de desinformação, a substituição de empregos e a reprodução de vieses existentes nos dados de treinamento"); uma proposta de fechamento conciliatório ("podem ser mitigados") e uma clara aposta na regulação como solução técnica ("uso responsável da tecnologia"). Mais uma vez, o conflito estrutural é resolvido através de uma moderação normativa. A complexidade política das disputas tecnológicas é reduzida a uma questão de "uso responsável".

Além disso, nota-se uma forte regularização sintática: períodos equilibrados, ausência de rupturas, tom impessoal. Essa homogeneização estilística sugere uma tendência à estabilização do dizer. A polifonia é reduzida. Não há vozes dissonantes efetivamente incorporadas: há apenas tematização do conflito.

No marco do exposto até aqui, a análise dos três enunciados de forma conjunta permite identificar padrões discursivos recorrentes, dentre os quais destacamos: a neutralização do antagonismo social; a construção de consenso adaptativo; a simulação formal de criticidade; a regularização estilística e sintática, e a autoridade fundada na forma textual.

Esses traços evidenciam que a IA generativa não apenas produz textos, mas reproduz regimes de dizer estatisticamente dominantes. A hegemonia opera, nesse contexto, como probabilidade discursiva: aquilo que é mais recorrente nos dados torna-se mais provável na enunciação. A aparente

neutralidade tecnológica revela-se, assim, efeito de naturalização de padrões discursivos majoritários.

CONSIDERAÇÕES (NADA) FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu deslocar a compreensão da Inteligência Artificial generativa do campo estritamente instrumental para o campo das práticas discursivas que estruturam a cultura digital contemporânea. Ao analisá-la como instância produtora de sentidos, tornou-se possível evidenciar sua participação na consolidação de hegemonias, na naturalização de regimes de verdade e na reconfiguração da autoria.

A cultura digital não apenas amplia repertórios semióticos; ela reorganiza as condições de produção do dizer. A mediação algorítmica redefine o que circula, o que ganha visibilidade e o que se consolida como legítimo. Nesse cenário, a neutralidade tecnológica revela-se uma construção ideológica que oculta as condições sociotécnicas de funcionamento dos sistemas.

Desta feita, a breve análise discursiva procurou demonstrar que a IA generativa: regulariza estilos; simula autoridade epistêmica; suaviza conflitos ideológicos e reforça padrões discursivos estatisticamente dominantes.

Assim, tais características impõem à formação docente um desafio incontornável: desenvolver um letramento crítico-algorítmico que ultrapasse o uso operacional da ferramenta e inclua a problematização de seus fundamentos epistemológicos. Esse letramento implica, portanto, compreender a lógica probabilística dos modelos e identificar vieses discursivos, a fim de questionar a naturalização da forma como critério de verdade, reconhecendo a dimensão política da infraestrutura digital. Tais desafios exigem que os cursos de licenciatura incorporem, em seus currículos, componentes formativos voltados à análise crítica de tecnologias digitais, não apenas como ferramentas pedagógicas, mas como infraestruturas discursivas produtoras de sentidos.

A escola, enquanto espaço privilegiado de formação crítica, não pode limitar-se a integrar tecnologias, mas interrogá-las. A tarefa que se impõe não é rejeitar a Inteligência Artificial generativa, mas inseri-la em um horizonte ético, histórico e discursivo que impeça sua assimilação acrítica.

Se a hegemonia se constrói pela naturalização do dominante, o letramento crítico-algorítmico constitui prática de desnaturalização e de resistência. É nesse movimento que a formação docente pode reafirmar seu papel na construção de sujeitos capazes de atuar na cultura digital sem abdicar da responsabilidade histórica sobre os sentidos que produzem, legitimam ou ajudam a silenciar.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53]. p. 261-306.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2002 [1986].

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas**, São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRASIL. Parecer CNE/CP9/2001 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2001.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Construções passiva e impessoal:** distinções funcionais. Construções de voz, apresentado no X Seminário do Projeto de Gramática do Português Falado, Campos de Jordão, SP, de 8 a 13.2.1998.

FONTANA, M. Z. **Pós-verdade e enunciação política:** entre a mentira e o rumor. In: CURCINO, L.; SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C. Discurso e (pós) verdade. São Paulo: Parábola, 2021, p. 87104.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____ . **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

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

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. **Cadernos do Cárcere**, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. "Socialismo e Fascismo". In: GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Volume 2 – 1921-1926. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Caderno do cárcere. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MENDES, G. B. **Entre verdades e pós verdades**: uma análise de representações construídas no gênero reportagem acerca do professor e do aluno da escola pública. Dissertação. (Mestrado em Letras) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2024.

NOVACK, G. O **desenvolvimento desigual e combinado na história**. São Paulo: Sundermann, 2008.

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

TEMPOS DE CRISE E O PAPEL DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE A PANDEMIA NOS REVELOU?

Lais Tredicci Lopes Niero
Ana Carla Barros Sobreira

INTRODUÇÃO

A discussão acerca da presença e do uso das tecnologias nas escolas como recursos pedagógicos tem repercutido nos documentos e políticas educacionais, assim como nas propostas de ensino. As tecnologias (TICS) estão presentes àqueles que possuem acesso e recursos para mantê-las e as políticas públicas em desenvolvimento buscam apoiar essa necessidade. Na Educação Básica, se torna fundamental não só a utilização dos recursos tecnológicos, como a sua compreensão para uma formação crítica e ética.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) é um documento válido para o Brasil inteiro que possui caráter normativo, ou seja, busca garantir uma unidade em todas as instituições de educação pública ou privada a partir de seus preceitos. Essa baliza da educação está alicerçada na LDB Lei nº 9.394/1996 que garante sua obrigatoriedade em todo sistema escolar, pelo PNE (Plano Nacional de Educação) e pela DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica).

Visto que a formação integral é um direito de todo cidadão e obrigação do Estado marcado pela Constituição (Brasil, 1998). Este

documento representa um marco legal de cidadania e reconhecimento da educação como direito do cidadão e eixo principal para a democracia. Podemos citar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que descreve como quinta competência:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 9)

Na BNCC, competência é definida como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p.8). Entendemos que a presença das tecnologias digitais é uma competência de um documento de vigor nacional para os educadores e que busca superar uma formação apenas do ensino da técnica, mas crítica. Como complemento, com a mudança da LDB 9.394/1996 em seu artigo 4º-XII (LDB, 2023), fica instituído para a Educação Básica e o Ensino Superior do setor público que é dever do Estado promover o acesso à Internet para que seja possível o desenvolvimento indicado.

Na pandemia do COVID-19 de 2020, iniciou-se uma calamidade pública em todo mundo e foi um fator crucial para o novo artigo da LDB 9.394/1966 com complementação em 2023. No Brasil para que os processos educacionais pudessem continuar nesse período foi proposto o Ensino Remoto Emergencial que não foi uma modalidade de ensino, mas um caminho para mitigar danos e prejuízos educacionais. "[...] A proposta é que professores e estudantes de uma turma tivessem interações nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorriam no modelo presencial[...] (Morin *et al*, 2020, p. 248).".

No entanto, vale ressaltar aqui que o Ensino Remoto não pode ser comparado com a Educação a Distância (EaD), uma vez que esta possui encontros síncronos ou assíncronos a partir de uma plataforma e ferramentas digitais, e apresenta temporalidades e metodologias específicas. "A educação a distância é conceituada como um desenho de ensino que permite a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos, ordenadamente organizados (BRASIL, 1996, on-line).

Quando falamos de ensino remoto, os autores Jamara Cardoso Neve Braz *et. Al* (2023, p. 2) ressaltam a lacuna da pandemia no acesso, ensino e inclusão, ou seja,

> As redes de ensino privado, prontamente implementaram planos de contingência e começaram com as aulas remotas, em menos de 15 dias após o início da pandemia. Com relação às escolas públicas, as dificuldades foram de acesso a um

computador com banda larga para os alunos e para os professores, baixa qualidade de Internet.

Todo esse registro, nos leva a compreender a necessidade da instauração do novo artigo 4º-XII da LDB (2023) em relação ao fornecimento da Internet pelo Estado. A inclusão digital não ficou alarmante apenas na pandemia, trouxe à tona, um marco de exclusão e desigualdade social que necessita de atenção. Para que seja possível pôr em prática as competências da própria BNCC (2018), em especial para o ensino público, a Internet necessita ser um direito fornecido pelo próprio governo, e é nesse momento que o investimento em políticas públicas se torna fundamental. E nesse contexto, buscamos construir alguns questionamentos, tais como: Como equiparar o acesso dos estudantes? De que formas será garantida a inclusão digital?

Assim como a situação pandêmica modificou a forma de viver da sociedade evidenciando o isolamento social, a utilização do álcool em gel, o uso de máscara e o distanciamento social para a proteção e prevenção dos contágios, a presença do Ensino Remoto Emergencial abriu caminhos para o uso das ferramentas digitais.

Nessa seara, Pierre Lévy (1999) observou no continente europeu um movimento entre os adolescentes e jovens que efetivava um crescimento de atividades no contexto do ciberespaço. O ciberespaço surgiu a partir do desenvolvimento dos computadores e da internet e

abrange a rede de comunicação humana e de máquinas. É o espaço digital que a informação agora está e é transformada. Nas palavras de Pierre Lévy (1999, p.15) o termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Nesse entendimento, se o ciberespaço é a ampliação da comunicação humana através das tecnologias digitais, podemos compreender que é um ambiente vivo de transformação da própria cultura humana. Uma vez que essa rede contém a própria comunicação humana e suas transformações no tempo, ela também produz seus próprios saberes culturais e até linguísticos, como por exemplo, a linguagem da Internet o "internetês" com suas abreviações na escrita como "vc" para "você", os *gifs* e os memes. Os gifs são imagens compactadas que formam um vídeo rápido ou movimento, enquanto os memes podem ser imagens, vídeos e gifs que circulam pelas redes sociais digitais, são uma forma de comunicação baseada no humor.

A análise feita pelo autor Pierre Lévy (1999) mobilizou o Conselho Europeu em parceria de um projeto, em que o autor lança a seguinte hipótese:

> [...] a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas culturais que vieram antes dele no sentido

> de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer. Precisamos, de fato, colocá-la dentro da perspectiva das mutações anteriores da comunicação (Levý, 1999, p. 12).

Entendemos que a cibercultura é promotora de uma conexão estendida no sentido global, ou seja, é possível encontrar informações e se comunicar de qualquer lugar do mundo se possui o acesso necessário. Formamos uma rede interconectada, seja de computadores, ideias ou pessoas a partir do ciberespaço, este se expande cada vez mais e traz modificações em nossa forma de se comunicar, divertir e aprender. Nesse aspecto, pensando na pandemia, os encontros em sala de aula, foram substituídos pelas videochamadas nas plataformas *Zoom, Teams e o Meet que* fazem parte das próprias mutações da comunicação, seja pela necessidade emergencial ou através das inovações tecnológicas.

A saber, O *Zoom* pode ser acessado a partir de um software, aplicativo móvel e ou pelo *link* na internet, é um recurso que possibilita videochamadas e bate-papo on-line. O *Teams* é um aplicativo móvel, *software*, ou *link* em que é possível realizar reuniões online, compartilhar arquivos, gravações, trocar o fundo da tela e conversar por *chat*. A empresa responsável é a Microsoft, sendo assim o *Teams* integra com os outros recursos como o calendário. O *Meet* possui sua versão em aplicativo móvel e pode ser acessado digitalmente a partir de uma conta Google, que é a empresa responsável pela ferramenta. É possível realizar

reuniões, trocar o fundo da tela, gravações e até integrações com outros recursos como o *Jamboard*, a lousa digital, o Google agenda etc.

Ainda repassando o contexto da pandemia, sem deixar de citar a lacuna do acesso e permanência nos recursos tecnológicos, muitos professores precisaram reinventar suas práticas e buscar alternativas nas ferramentas digitais para o Ensino Remoto Emergencial, ou seja,

> [...]Por isso não vejo porque a exploração econômica da Internet ou o fato de que atualmente nem todos têm acesso a ela constituiriam, por si mesmos, uma condenação da cibercultura ou nos impediriam de pensá-la de qualquer forma que não a crítica[...] (Lévy, 1999, p. 13).

O fato de existir ainda uma lacuna de acessibilidade e inclusão se faz importante pensar não apenas sobre acessibilidade, mas a própria criticidade das políticas públicas fundamentais. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) perpassam a Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, pois estão nas experiências da vida dos jovens estudantes. Com isso, o ciberespaço e a cibercultura estão se desenvolvendo e expandindo, portanto, negá-los não seria caminho para o pensamento crítico ou exercício da cidadania. Não podemos ignorar que, por exemplo, as redes sociais digitais, as plataformas, as propagandas digitais, as *fakes news* também nos afetam de forma global.

As *fakes news* São notícias falsas amplamente divulgadas como se fossem verídicas. Buscam causar alvoroço e reforçar interesses de um determinado público, massificando a informação, amplamente divulgadas nas redes sociais digitais.

Podemos citar também o *cyberbullying,* que se trata do *bullying* virtual, violência, discriminação e preconceito realizado através do ciberespaço; o fenômeno *sexting*, que envolve o envio e divulgação de vídeos ou fotografias íntimas de crianças ou adolescentes na internet; e a dependência digital infantil.

Para que possamos proteger as crianças e estas tenham seus direitos garantidos, precisamos também informá-las e apoiar no desenvolvimento da criticidade e cabe aqui um outro questionamento: Há como combater o currículo oculto das *fake news* sem as TICs na Educação Básica? Apple (1982) apresenta o currículo oculto como os valores e padrões que acontecem no convívio escolar, mas não estão prospectivos nos currículos escolares. São padrões de comportamento e ideias que são disseminados e trazem implicações na educação, no ambiente e em todos os sujeitos. Assim, mais que reconhecer a existência da complexidade do ciberespaço é preciso buscar caminhos para a inclusão, formação e criticidade dos educadores, gestores e estudantes da Educação Básica.

Em um estudo sobre a pandemia, os professores pesquisadores Habniesley Pereira de Carvalho *et. al* (2021, p. 2) enfatizam que "[...] o uso

da tecnologia na sala de aula se faz necessário tendo em vista que a cibercultura é uma nova face da cultura[...]".

Deixar de utilizá-la na educação seria deixar de utilizar atualizações da cultura que agora surgem no meio digital. As ferramentas digitais que são recursos presentes no ciberespaço podem facilitar a organização, criação e comunicação, além de se caracterizarem como possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento das competências da própria BNCC (2018). Nessa seara, a presença das TICs como um novo meio de comunicação e cultura torna-se um direito dos estudantes e um recurso para o desenvolvimento da autonomia.

A discussão sobre a presença e o uso das tecnologias digitais nas escolas como recursos pedagógicos tem se intensificado nas últimas décadas. A pandemia de COVID-19 acelerou esse processo, exigindo da comunidade escolar uma adaptação rápida ao Ensino Remoto Emergencial. Este artigo propõe-se a discutir o papel das ferramentas digitais na Educação Básica e como podem contribuir para a formação crítica e cidadã dos estudantes, especialmente em contextos de crise.

O objetivo geral da pesquisa que deu origem a este texto foi analisar as ferramentas digitais mais utilizadas durante a pandemia do Covid-19 na Educação Básica e suas contribuições para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Nos propomos, dessa forma, a identificar as principais ferramentas utilizadas durante a pandemia além de dialogar e refletir sobre

as ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem em momentos de crise como a pandemia. Caracterizou-se por ser uma pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, atualizada em 2023), além de autores que discutem a cibercultura, o Letramento Digital e as práticas pedagógicas com tecnologias.

A seleção das fontes foi baseada em critérios de relevância para o tema, disponibilidade de textos on-line que são atuais, especialmente publicações entre 2018 a 2023. A análise dos textos buscou identificar convergências e lacunas no uso pedagógico das ferramentas digitais direcionadas pelo objetivo deste artigo que discutiram o papel das ferramentas digitais na Educação Básica e suas contribuições para a formação crítica e cidadã dos estudantes, especialmente em contextos de crise.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DAS FERRAMENTAS DIGITAIS

Durante a pandemia com o surgimento do Ensino Remoto Emergencial as equipes pedagógicas necessitaram buscar alternativas para manter os processos de ensino e aprendizagem. Além das plataformas digitais disponíveis, educadores buscaram se apropriar das ferramentas digitais, que discutiremos neste artigo. O conceito de ferramentas digitais é

diferente de Software, pois este se refere a programas que necessitam ser instalados em um *hardware*, por exemplo, um computador. Já as ferramentas digitais são recursos que podem ser acessados a partir da própria conectividade com a Internet em um dispositivo digital.

Como destaque, consideramos a maleabilidade das ferramentas digitais, a possibilidade de salvar automaticamente as criações na nuvem e o trabalho colaborativo que podem ser um aporte pedagógico na Educação Básica. Destacamos que nem toda Educação Básica utilizou as ferramentas digitais, ou seja, algumas escolas mantiveram o apoio nos materiais impressos, em especial na educação infantil. O uso destes recursos para além do objeto de ensino e do próprio ensino da técnica, vai além, pois pode ser ampliado para a extensão das pesquisas sobre as próprias ferramentas digitais. Podem ser além de meios pedagógicos, caminhos para a autonomia e reflexão crítica.

Em uma pesquisa realizada no Ensino Remoto Emergencial foi constatado que "[...] as ferramentas do Google foram as mais utilizadas, ou por serem de fácil acesso, fácil manuseio ou devido ao acesso gratuito (Sousa *et. al.,* 2022, p. 9]." Nessa seara, podemos citar o *Google Drive,* em que é possível armazenar arquivos dos formatos principais, o Google Apresentação em que pode ser trabalhado de forma colaborativa a criação de comunicações virtuais, assim como o *Google Docs* para textos escritos e a Planilha *Google (Sheets)* para gerenciar dados. Outro destaque, é a

ferramenta *Jamboard* (https://jamboard.google.com/?pli=1) que pode ser acessada inclusive a partir de um encontro remoto via *Google Meet* e funciona como um quadro colaborativo. O *Google Sky (Google Earth)* (https://www.google.com/sky/) que é uma ferramenta contemplativa do universo no qual estamos inseridos. Pode ser partilhada entre grupos que, mediados pela ciência, são convidados a explorar o universo e dialogar sobre conhecimentos da ciência e astronomia, incluindo a visualização da lua.

Tabela 1- Ferramentas Google mais utilizadas. Fonte: Fragmento de (Sousa, *et. al.,* 2022)

Ferramenta Google	Função	Disponibilidade *online* e *offline*	Compartilhamento e colaboração *online*
Drive	Organizar e compartilhar documentos online, incluindo outros recursos e ferramentas.	Sim	Sim
Sheets	Recursos de organização de dados, cálculo e integração com outras ferramentas	Sim	Sim
Docs	Criação de documentos em textos	Sim	Sim

Meet	Realizar reuniões online com e sem gravação. Possibilidade de utilizar outros recursos mutuamente como o *Jamboard*	Sim	Sim
Jamboard	Quadro colaborativo para desenho, escrita e outras ferramentas	Sim	Sim
Sky (Google Earth)	Permite explorar e visualizar planetas, satélites, o espaço e localizações do mundo todo a partir de registos fotográficos.	Sim	Sim

Além das ferramentas digitais do Google, os pesquisadores Sousa *et al.* (2022) ao realizarem uma busca sistemática das produções de educadores, constataram outras ferramentas *online* muito utilizadas como o *Padlet* (https://padlet.com), *Powtoon, Kahoot, Quizlet* e Mentimeter e o Canva. O Padlet (https://pt-br.padlet.com/) o Canva (https://www.canva.com/pt_br/) são ferramentas muito flexíveis, pois as

possibilidades de criações se estendem para além do desenvolvimento de apresentações. É possível criar organogramas, mapas mentais, *flashcards* digitais, lista de tarefas, livros digitais, vídeos curtos e até quadros de organização tipo *Kanban* a partir do *login*, tendo mais recursos disponíveis para a versão gratuita.

A ferramenta digital *Powtoon* (https://www.powtoon.com/) viabiliza o desenvolvimento de animações e vídeos, com artes e *design* já disponíveis para a utilização. É possível também criar com os estudantes apresentações animadas como o *storytelling,* que é a criação e a contação de histórias, apoiando o desenvolvimento do repertório cultural, a oralidade e a escrita.

O *storytelling* a partir das ferramentas digitais é um caminho também para os/as educadores(as) de trazer propostas interativas e lúdicas aos estudantes. Essa questão vai ao encontro da conclusão da pesquisa feita por Maria Lucia Wilwert *et. al*. (2021, p. 14) em que a autora evidencia que "[...] utilizar histórias, na sala de aula, resultou em maior engajamento dos alunos, melhoras nas relações entre eles e no desenvolvimento, principalmente, daqueles com algum problema de aprendizagem[...].". Sendo assim, a partir das ferramentas online, os educadores podem ressignificar os saberes pedagógicos e buscar novos caminhos, incluindo a tecnologia como alicerce.

O Mentimeter (https://www.mentimeter.com/pt-BR) e o *Kahoot* (https://kahoot.com/) são apoios pedagógicos para a utilização de jogos

digitais em que é possível criar enquetes com pontuações ao vivo, questionários com opções e nuvens de palavras.

O *Quizlet* (https://quizlet.com/br) também possui as mesmas funções, porém seu *layout* possui algumas diferenciações, no qual é possível criar perguntas em espaços gamificados pré-definidos como o espaço sideral. Os professores podem se apropriar destas opções para a utilização em sala de aula através dos jogos. Outra possibilidade é propor aos próprios estudantes a criação de jogos relacionados aos saberes trabalhados em sala de aula, validá-los e proporcionar uma gincana colaborativa.

A gamificação nos espaços educacionais é um fato positivo para o desenvolvimento completo dos estudantes a partir do brincar e da interação com as ferramentas e os colegas. Essas opções de ferramentas também são uma possibilidade de utilização para verificar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca de um tema ou até mesmo realizar um *brainstorm* para algum projeto. O *brainstorm* tem o significado para tempestade de ideias, onde há algum problema e os participantes buscam descrever ideias e caminhos para depois desenvolver as opções e dialogar sobre elas. Na categoria nuvem de palavras, é possível selecioná-la e pedir que os estudantes preencham o quadro com uma palavra, ao final, terá maior destaque as palavras que mais aparecerem.

Os recursos colaborativos digitais citados, podem colaborar na Educação Básica com o Letramento Digital e a própria criação de novas formas de comunicação e apropriação do ciberespaço. Tudo isso vai ao encontro da proposta da própria BNCC (2018, p. 67) para a área das linguagens, ou seja:

> Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

Como destaque, entendemos o sentido no uso das ferramentas digitais com as situações na sala de aula e além dos muros da escola, para o que envolve a vida em cidadania. Para que os estudantes sejam letrados digitalmente, não basta apenas apresentar as ferramentas ou utilizá-las, mas apoiá-los no desenvolvimento de habilidades e competências para que o estudante possa ter o domínio e a criticidade no uso.

Antonio C S Xavier (2005, p.1) evidencia a necessidade de trabalhar o Letramento Digital com os estudantes, uma vez que se faz necessário o domínio de,

> [...] um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais (Xavier, 2005, p. 1).

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação estão presentes desde os processos eleitorais, o acompanhamento do calendário de vacinação, as inscrições para os vestibulares e o Enem. Assim como aprender a ler e escrever é um ato político (Freire, 1991) destaca que a presença das tecnologias pode proporcionar o conhecimento dos direitos, o olhar crítico e atento às informações. Os espaços educacionais, são o momento em que os estudantes têm acesso ao que muitas vezes não teriam em seus lares. Mais que utilizar as tecnologias ou ferramentas como recurso para incentivar os estudantes se faz necessário apoiar a construção de conhecimento usando essas tecnologias.

Entendemos que durante a pandemia, a partir da pesquisa de Martins e Macedo (2023) os professores tiveram dificuldades em conhecer e se apropriar das ferramentas educacionais, assim como muitos, compraram recursos para otimizar as aulas. A partir da pesquisa realizada pelos autores podemos evidenciar que:

> O processo de utilização das ferramentas digitais com fins educacionais estabeleceu um cenário de dualidade em que o professor vivenciava a experiência das aprendizagens dessas ferramentas ao mesmo tempo em que ele também as utilizava como recurso pedagógico, para direcionar o processo de aprendizagens dos seus alunos. O domínio das tecnologias tornou-se indispensável para a manutenção dos vínculos entre as partes durante o processo do Ensino Remoto Emergencial, além de ter sido um enfrentamento vivenciado por todos os

> grupos envolvidos, professores, alunos, responsáveis e demais profissionais da educação (Martins; Macedo, 2023, p. 15).

Contudo, apesar da tecnologia oportunizar inovações na própria didática docente, ainda é preciso considerar também que, para o cumprimento da própria BNCC (2018) e as competências necessárias aos estudantes, os profissionais da educação precisam de formação inicial e continuada, que seja amparada e incentivada, em especial no tema que aqui trata, envolvendo as TDICs. Destacamos com a pesquisa de Lanzara *et. al.* (2024) que há também desafios nesta formação docente para o uso efetivo em termos de desigualdades. Como forma de mitigar tal situação que impacta diretamente na relação de cidadania, Arnaldo Lanzara *et. al.* (2024, p.14) enfatiza que:

> A criação de eficientes sistemas de informação e monitoramento para gerar políticas articuladas de educação, trabalho e renda seria de vital importância para os países latino-americanos superarem os problemas estruturais dos seus mercados de trabalho e sistemas educacionais, que, conforme destacado, foram potencializados pelos efeitos adversos da recente crise sanitária.

Nem todos os professores e professoras sabiam utilizar as ferramentas, além disso, há limitações nas próprias ferramentas que nem todas foram pensadas para a utilizadas na Educação Básica ou no cenário e contexto que as crianças estavam inseridas na pandemia. Tal discussão nos

leva a refletir inclusive que se as ferramentas digitais foram utilizadas como recursos pedagógicos e contribuíram para a formação docente, mas que após este momento, qual o seu papel e como está o apoio no fazer pedagógico?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que no momento crítico da pandemia em que surge o Ensino Remoto Emergencial, o uso das ferramentas digitais se ampliou. Se as TDICs são parte da construção do conhecimento e da cultura, é preciso relembrar que para uma educação complexa, elas precisam estar presentes como forma de construção dos saberes dos estudantes (Sousa *et. al.*, 2022). Na Educação Básica, as ferramentas digitais não oportunizam apenas a inovação na própria didática ou recursos pedagógicos dos docentes, mas podem ser instrumentos para o cumprimento das competências da BNCC (2018).

Neste texto, resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental entendemos que ao analisar as ferramentas digitais utilizadas na Educação Básica, estas se configuram como contribuições para a formação crítica e cidadã dos estudantes, Além de apoiar a aprendizagem das ferramentas digitais, podem ser aporte para o trabalho coletivo, a pesquisa e a construção do conhecimento para a formação crítica e cidadã.

Barbara Peres Barbosa (2015) evidencia que as avaliações das ferramentas digitais podem ser pedagógicas conforme a coerência com o projeto pedagógico e a tendência que a equipe adotar e implementar, em outras palavras uma conexão entre o didático e o epistemológico. Os benefícios do uso das ferramentas digitais na Educação Básica são proporcionais à usabilidade em contextos cujos projetos pedagógicos considerem sua vinculação. As possibilidades de uso dessas ferramentas se estendem deste a criação de experiências pedagógicas até, por exemplo, na vivência de convidar os estudantes a trazerem alguma outra ferramenta para que possam trabalhar e verificar no que ela poderá ser utilizada, desde os processos de ensino e aprendizagem até os momentos de uso no contexto do ciberespaço.

Para que os estudantes sejam de fato, letrados digitalmente, não basta apenas que conheçam, mas participem ativamente de ações letradas no ciberespaço e consequentemente da cibercultura. O destaque está, para o despertar crítico, que só é capaz de acontecer quando a presença das tecnologias não se restringe a mera presença ou ensino da técnica. A intenção é que os estudantes da Educação Básica sejam protagonistas, sujeitos de seus direitos e participantes da sociedade, em especial participantes da cultura digital e também criadores dela.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

BARBOSA, Barbara Peres. **Educação a distância**: a articulação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e os estruturantes didáticos (2002-2012). 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25052015-110650/publico/BARBARA_PERES_BARBOSA.pdf Acesso: 01 mar. 2024.

BRAZ, Jamara Cardoso Neve, *et. al.* **A educação contemporânea no contexto da covid 19:** EAD, aulas remotas e o ensino híbrido.Disponível em:http://www.abed.org.br/congresso2022/anais/trabalhos/76705.pdf. Acesso: 03 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961. Brasília, DF.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF.1888.

CARVALHO, Habniesley Pereira de *et. al.* O professor e o ensino remoto: tecnologias e metodologias ativas na sala de aula. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, nº 28, 27 de julho de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/28/o-professor-e-o-ensino-remoto-tecnologias-e-metodologias-ativas-na-sala-de-aula. Acesso: 20 jun. 2026.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LANZARA, A. *et. al.* Mudanças tecnológicas, trabalho e desigualdades na américa latina: repensar as alternativas de proteção social no pós-pandemia. **Cad. Gest. Pública,** São Paulo. v. 29, 2024.

MORIN, M. F. *et. al.* « O ensino remoto de disciplinas do eixo da matemática em tempos de pandemia". In: Palú, J.; Schütz, J. A.; Mayer, L. (org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, p. 247-260, 2020.

MARTINS, Carla Francielle Rocha; Macêdo, Josué Antunes de. Ferramentas digitais: uma possibilidade educacional em tempos de pandemia. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, v. 13, n. 1, p. 1–17, 2023. DOI: 10.37001/ripem.v13i1.3326. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/ripem/article/view/3326. Acesso: 29 jul. 2025.

PAULO, Freire. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência,** Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991.

SOUSA, Socorro de Maria Rodrigues et. al. Estratégias tecnológicas utilizadas no ensino durante a pandemia. **Research, Society and Development,** v. 11, n. 1, e20911124762, 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/24762/21800/292706. Acesso: 03 jan. 2024.

WILWERT, Maria Lucia et. al. Revisão sistemática de estudos sobre a contação de histórias(storytelling) como facilitadora da aprendizagem no ensino fundamental. **Cadernos de Educação.** n. 65.2021. Disponível em: https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/3261/2628. Acesso: 03 jan. 2024.

XAVIER, Antonio. C. S. “Letramento digital e ensino”. In: Santos, C. F.; Mendonça, M. (org.). **Alfabetização e letramento:** conceito e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.

O USO DO DICIONÁRIO E A POLISSEMIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Amanda Fonseca da Silva
Giovana Isabela de Araújo Nascimento
Maria Eduarda Marques da Cruz
Renato de Oliveira Dering

INTRODUÇÃO

Esta experiência de sala de aula simulada, desenvolvida no âmbito da graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG), na disciplina Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa I, teve como foco principal o ensino de Língua Portuguesa direcionado aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio de uma dinâmica denominada "microaulas", pudemos assumir o papel de docentes em um ambiente de "sala de aula imaginária". O foco dessa abordagem prática permitiu articular teoria e vivência pedagógica, promovendo reflexões sobre o ensino de língua portuguesa, didática e metodologia.

A aula realizada teve como ponto central trabalhar os diferentes significados das palavras do cotidiano e mostrar aos alunos como o dicionário pode ajudar a descobrir qual palavra faz mais sentido em cada situação. Vale destacar que, considerando o atual contexto educacional, essa prática ganha ainda maior relevância na cultura digital, onde dicionários on-line, sites interativos e outras plataformas facilitam buscas

instantâneas e colaborativas, promovendo uma prática social voltada para alfabetização digital integrada ao ensino tradicional.

Como destacam Pontes e Santiago (2009), o dicionário é uma obra aberta e, por assim ser, o uso na cultura digital de novas ferramentas pode ser muito útil. "Cabe, portanto, aos segmentos da sociedade assumirem suas responsabilidades e conduzirem seus esforços para modificar as antigas e construir novas estruturas e normas que possibilitem que a Escola entre em sintonia com a Cultura Digital". (Hoffmann; Fagundes, 2008, p. 7)

O tema foi escolhido pelo professor da disciplina e dialoga com documento educacional vigente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Frente ao proposto, é importante destacar que a BNCC estrutura o Componente Curricular de Língua Portuguesa em: Práticas de Linguagem, Campos de Atuação, Objeto de Conhecimento e Habilidade. Para a aula realizada, destaca-se que a prática de linguagem Análise Linguística/Semiótica possibilita uma investigação mais sistemática das estruturas e significados da língua, o que permite que os alunos possam conhecer, decifrar, codificar e compreender, no sentido dos letramentos, o como as palavras funcionam em diferentes contextos.

No caso da turma do 4º ano do Ensino Fundamental, turma para qual a aula simulada se voltou, essa prática foi aplicada ao explorar a polissemia, isto é, a capacidade de uma palavra ter múltiplos sentidos a depender de seu uso. Esse tipo de abordagem incentiva os estudantes a

consultarem o dicionário para identificar o significado mais adequado, desenvolvendo a autonomia na leitura e interpretação, além de promover maior consciência crítica sobre o uso da língua.

O campo de atuação "Todos" abrange todas as esferas sociais em que essa habilidade pode ser usada, garantindo que a prática seja transversal e interdisciplinar, logo, aplicável ao cotidiano da vida do aluno. O objeto de conhecimento, segundo a BNCC de Língua Portuguesa, foca no "Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia", que inclui dominar a sequência alfabética para localizar vocábulos e compreender como a polissemia enriquece a comunicação.

Já a habilidade, enumerada em EF04LP03, diz respeito à "Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta" (Brasil, 2018, p. 115) Essa habilidade fomenta as práticas de pesquisa linguística que preparam os alunos para desafios interpretativos reais, partindo de questões macro, como a localização de vocábulos, até seu uso contextual.

Diante o exposto, o objetivo central da atividade foi possibilitar que os estudantes reconhecessem a polissemia presente em palavras comuns, aprendessem a localizar vocábulos no dicionário e identificassem o

significado mais adequado a cada contexto, através da busca pelas palavras escolhidas no dicionário.

EMBASAMENTO TEÓRICO

O embasamento teórico que sustenta a experiência pedagógica da "microaula" encontra ressonância nas discussões sobre o Ensino de Língua Portuguesa (ELP). Antunes (2003) enfatiza que a linguagem, enquanto um processo dinâmico de construção de sentidos, está em prol de um uso que envolva práticas que explorem as possibilidades no uso da língua, rompendo, assim, com visões fragmentadas.

Do mesmo modo, Soares (2009; 2017) defende que a importância de formar sujeitos letrados, isto é, autônomos e capazes de navegar entres sentidos e significados múltiplos por meio do uso da linguagem. Essas perspectivas dialogam diretamente com a atividade desenvolvida, que busca formar alunos críticos e independentes no uso da língua materna.

Assim, ao trabalhar a polissemia e o uso do dicionário em sala de aula, buscamos justamente esse objetivo: ampliar as possibilidades de leitura e interpretação dos estudantes, fortalecendo sua autonomia linguística e contribuindo para que se tornem sujeitos capazes de compreender e utilizar a linguagem de forma consciente. Nessa consoante, chama a atenção Hernandez (1989) que o dicionário é obra de referência que, a seu modo, demonstra uma história, um contexto e uma cultura.

A experiência preparada e desenvolvida para a aula dialoga também com a perspectiva apresentada por Moraes (2006), que afirma:

> O caminho está, portanto, no investimento na formação dos profissionais para que possam ter uma visão diferenciada do trabalho com a língua materna. (...) Devemos formar integralmente o aluno, oferecendo oportunidades para que aprendam a se expressar com clareza, coerência, domínio e segurança em diferentes contextos. (Moraes, 2006, p. 103).

Essa proposta também se aproxima do que defendem Morais e Barbosa (2021) ao discutirem a Aprendizagem Cooperativa, compreendida como uma metodologia ativa que estimula a colaboração, a interdependência positiva e o compartilhamento de responsabilidades.

Gomes (2024, p. 45) contribui, nesse sentido, ao afirmar que: "Ao incorporar essas metodologias em sua prática, os professores podem promover uma educação mais dinâmica, colaborativa e alinhada com as necessidades e interesse dos estudantes.". Logo, diante esses autores, esse modelo pedagógico vai além do simples trabalho em grupo, pois promove o desenvolvimento simultâneo de competências acadêmicas e socioemocionais, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Essa abordagem cooperativa ressoa com a cultura digital, se assim fosse simulada a aula, onde plataformas como *Google Classroom, Kahoot!* ou ferramentas de edição colaborativa potencializam trocas em tempo real,

integrando aprendizado linguístico a habilidades de cidadania digital (Gomes, 2024). Ainda sobre essa questão, é importante destacar que:

> O acesso a dispositivos móveis conectados à internet, juntamente com bons aplicativos de edição, é uma fonte facilitadora para a produção de bons projetos, mas sua falta não é um impeditivo ou empecilho para que a aprendizagem aconteça. Pois, se a escola ou a comunidade não forem contempladas ainda pelas inovações tecnológicas, há outros materiais, inclusive o livro didático, que podem suprir essa necessidade, como, por exemplo, vídeos gravados, textos impressos, cartolina e outros meios semelhantes. (Oliveira; Costa; Dering, 2022, p. 136).

Logo, o foco recai no que destaca Gomes (2024), a importância da interação constante, a troca de *feedback* e o engajamento coletivo. Isto é, esses são elementos que reforçam o aprendizado de todos os participantes, ampliando o envolvimento e aprofundando a compreensão dos conteúdos trabalhados. A autora afirma que: "A interação constante, o compartilhamento de responsabilidades e a troca de feedback são elementos-chave que ajudam a reforçar o aprendizado de todos os membros da equipe." (Gomes, 2024, p. 51).

Na dinâmica da sala de aula simulada, a necessidade de cooperar para consultar o dicionário, discutir hipóteses e comparar significados evidenciou como a cooperação favorece aprendizagens mais ricas e conscientes. Além disso, a atividade dialoga com a orientação de Pires

(2012), segundo a qual o primeiro dicionário da vida escolar deve ser uma obra pensada especificamente para auxiliar a criança na fase inicial de alfabetização. Ao incentivar o manuseio desse recurso e ao orientar os alunos a localizar e interpretar diferentes acepções, aproximamo-los de uma ferramenta fundamental para sua formação linguística.

As contribuições teóricas e críticas aqui levantadas reforçam que o ensino da polissemia e do dicionário não é (e nem deve ser) mero exercício mecânico, mas sim uma ponte para os letramentos. O ELP, em sala de aula, deve possuir sentidos em construção coletiva que liberta e promove a autonomia e reflexão crítica dos sujeitos.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

A escolha dessa atividade veio da necessidade de tornar o estudante mais independente na hora de consultar uma palavra, além de fortalecer a percepção de que o sentido das palavras não é sempre óbvio, que depende muito do contexto em que a palavra aparece e até mesmo da região em que está sendo dita.

A aula aconteceu dentro de uma dinâmica que já é comum na disciplina: o professor sugere um ambiente de sala de aula simulada, no qual nós, alunos do curso de Pedagogia, assumimos o papel de professores e apresentamos a aula como se estivéssemos diante de uma turma real do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Essa forma de trabalho deixa a

experiência mais concreta, porque, mesmo sendo uma situação simulada, nos coloca diante de escolhas e desafios que fazem parte do cotidiano escolar.

Nessa atividade, os colegas simularam ser uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental e, a partir disso, organizamos a aula em etapas que incluíam levantar hipóteses sobre palavras, consultar o dicionário e comparar os significados encontrados. O objetivo na simulação de os alunos serem também da faixa etária especificada para a série é chegar o mais próximo de questionamentos e intervenções da idade. Entende-se que, no processo de formação inicial, essas atividades práticas se tornam relevantes para que haja maior proximidade entre conteúdos e metodologias, proposta da disciplina.

Pensando na era da cultura digital, a simulação, se houvesse essa proposta, poderia ter sido aprimorada com ferramentas, sites ou apps de dicionários colaborativos, fomentando pesquisas em grupo por meio de dispositivos móveis, bem como desenvolvendo competências de verificação de fontes digitais.

Durante todo o processo, tentamos conduzir a aula imaginando que realmente estávamos diante de crianças, ajustando o ritmo, a linguagem e as explicações conforme essa demanda. Essa vivência é muito significativa para formação no curso de Pedagogia, pois permite experimentar na prática como planejar, conduzir e fechar uma aula curta, mas bem estruturada.

Além disso, essa vivência na disciplina amplia a compreensão dos detalhes do trabalho docente, que só aparecem, comumente, quando estamos em ação, mesmo que em um cenário simulado. Tratou-se de um momento importante para desenvolver segurança, entender melhor o papel do professor na mediação da linguagem e refletir sobre como atividades simples podem gerar bons aprendizados. Portanto, a experiência vivenciada transcende a sala de aula simulada e projeta-se como modelo para uma prática docente intencional e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência proporcionada pela dinâmica da sala de aula imaginária permitiu articular teoria e prática de maneira concreta, oferecendo uma oportunidade rica para observar como conceitos estudados ao longo da formação se materializam no planejamento e na condução de uma aula. Trabalhar a polissemia e o uso do dicionário em sala não apenas possibilitou aprofundar a compreensão sobre o ensino da língua materna, mas também evidenciou como escolhas metodológicas fundamentadas podem tornar a aprendizagem mais significativa, participativa e crítica.

Pensando no contexto da cultura digital, incorporar elementos dessa área como dicionários virtuais, por exemplo, ou outros recursos, ferramentas e *apps*, pode enriquecer essa mediação, alinhando o ensino ao novo contexto socioeducacional contemporâneo.

Notamos que a atividade revelou que o ensino do vocabulário e da consulta ao dicionário vai muito além da simples busca por significados: envolve desenvolver autonomia, promover a reflexão sobre o uso da língua e incentivar os alunos a fazerem leituras mais atentas e contextualizadas.

A incorporação de elementos da Aprendizagem Cooperativa, por sua vez, demonstrou-se especialmente relevante, pois contribuiu para criar um ambiente de troca, diálogo e participação, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, a experiência reforçou a importância de o professor conhecer tanto as potencialidades quanto as limitações dos materiais didáticos disponíveis, como os dicionários escolares, para realizar intervenções mais conscientes e intencionais.

Esta experiência de sala de aula simulada nos revelou ainda a importância do ensino de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental ser fundamentada, contextualizada e bem delineada. Assim, por meio da dinâmica, ao assumirmos o papel de docentes em um ambiente de sala de aula, pudemos vivenciar o potencial transformador de metodologias ativas para as aulas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, principalmente na promoção dos letramentos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BRANGEL, Larissa Moreira. **Dicionários escolares e ensino de língua portuguesa**. Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura, São Cristóvão-SE, v. 19, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/1650 Acesso: 25 nov. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** [Versão Final]. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf .Acesso: 02 abr. 2026.

GOMES, Silvane. **Metodologias ativas na educação**. Goiânia: Instituto Dering Educacional, 2024.

MORAES, Adriana Cardoso de. **A utilização de dicionários de língua portuguesa em salas de aula de Ensino Fundamental**. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2006.

HERNÁNDEZ, Humberto. **Los diccionarios de orientación escolar.** Tubigen: Max Niemeyer Verlag, 1989.

HOFFMANN, Daniela Stevanin; FAGUNDES, Léa da Cruz. Cultura Digital na Escola ou Escola na Cultura Digital? **Novas Tecnologias na Educação**. v. 6 Nº 1, julho, 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14599/8501 Acesso: 02 abr. 2026.

MORAIS, Alessandra de; BARBOSA, Las Marques. **Aprendizagem Cooperativa: conceitos básicos, fundamentação, elementos essenciais,**

técnicas e métodos. In: **Aprendizagem Cooperativa: fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras**. Janeiro de 2021. p. 25-56. DOI: 10.36311/2021.978-65-86546-92-7. p.25-56.

OLIVEIRA, Mateus Esteves; COSTA, Claudia Leão de Carvalho; DERING, Renato de Oliveira. Sala de Aula Invertida e Rotação por Estações: Metodologias ativas em pauta na formação contínua de professores. **Polifonia**, v. 29, n. 53, p. 128–148, 2023. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14864. Acesso: 01 abr. 2026.

PONTES, Antonio Luciano; SANTIAGO, Márcio Sales. "Crenças de professores sobre o papel do dicionário no ensino de língua portuguesa". In: COSTA DOS SANTOS, F. J. (Org). **Letras plurais**: crenças e metodologias do ensino de línguas. Rio de Janeiro: CBJE, 2009. p. 105-123

PIRES, Janina Antonioli. **Contribuições para dicionários escolares destinados às séries iniciais**. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf Acesso: 02 abr. 2026.

CONECTAR, CRIAR E SIGNIFICAR: LETRAMENTOS NA CULTURA DIGITAL COM IA

Roberta Cristina de Carvalho Marques

INTRODUÇÃO

O mundo vem passando por diversas transformações e no campo educacional não é diferente. Principalmente após a pandemia ocasionada pela Covid-19, o uso da tecnologia digital foi intensificado. As formas de ler, escrever e interagir foram modificadas com essas mudanças.

Assim, ficaram em voga termos como cultura digital e letramento digital. A cultura digital é o conjunto de práticas, comportamentos, linguagens e formas de interação que surgem com o uso das tecnologias digitais no dia a dia. Ela não se limita ao uso de celulares ou computadores- envolve como nos comunicamos, aprendemos, produzimos e compartilhamos informações na sociedade atual. Não é apenas tecnológica, mas histórica, social e cultural (Gere, 2008).

Dessa forma, parte-se do pressuposto de que, mais do utilizar os aparatos tecnológicos é preciso haver os letramentos necessário para que a tecnologia promova a cidadania e participação ativa na sociedade. Letramento é a habilidade de compreender e utilizar a linguagem escrita de forma eficaz; "é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de

escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais" (Soares, 2009, p.72).

Consoante Gere (2008), a tecnologia está integrada à vida e molda pensamento e ação. Com o advento da Inteligência Artificial (IA), surgiram novos letramentos: letramento algorítmico (entender como a IA funciona); letramento crítico (questionar respostas e vieses); letramento criativo (usar IA para produzir conhecimento).

Como ler e escrever são habilidades básicas para que o indivíduo possa exercer a sua cidadania, cabe à escola, enquanto instituição oficial que visa à formação para os multiletramentos, a responsabilidade de proporcionar ao aluno a competência leitora e escritora para que ele interaja na sociedade pós-moderna e tecnológica em que vive, uma vez que a cada dia emergem novas formas de letramento e de utilização da informação (Brasil, 1996).

Como a crescente presença das tecnologias digitais e da inteligência artificial na sociedade contemporânea tem transformado significativamente as formas de comunicação, interação e produção de conhecimento, torna-se essencial repensar o conceito de letramento, ampliando-o para abarcar práticas que envolvam múltiplas linguagens, mídias e contextos digitais (Castells, 1999).

Assim, a escolha do tema deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender como os sujeitos podem não apenas acessar informações,

mas também interpretá-las criticamente, produzir conteúdos e atribuir sentidos no ambiente digital. Além disso, o avanço da inteligência artificial traz novos desafios e possibilidades para a educação, exigindo o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso ético, consciente e criativo dessas tecnologias (Rojo, 2012).

No contexto educacional, investigar os letramentos na cultura digital com IA é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, que preparem os estudantes para atuar de forma ativa e responsável na sociedade contemporânea. Nesse ínterim, este estudo contribui para o fortalecimento de uma educação crítica, inclusiva e alinhada às demandas do mundo digital.

Como objetivo geral, procurou-se analisar como os letramentos na cultura digital, mediados pela inteligência artificial, contribuem para o desenvolvimento das práticas de conectar, criar e significar, promovendo a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos. Como objetivos Específico, buscou-se compreender o conceito de letramentos na cultura digital e suas implicações na educação; investigar o papel da inteligência artificial nas práticas de leitura, escrita e produção de conhecimento; analisar as dimensões de conectar, criar e significar no contexto das tecnologias digitais; refletir sobre o uso crítico, ético e responsável da inteligência artificial no ambiente educacional; e identificar possibilidades pedagógicas que integrem os letramentos digitais às práticas escolares.

É essência, na atual era da Inteligência Artificial, ampliar o debate sobre propostas que incentivem novas metodologias, práticas pedagógicas, tendências, técnicas e ferramentas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem. Ignorar essa temática seria um equívoco, assim como tentar excluir o uso do ChatGPT no contexto educacional significaria apenas adiar uma realidade já presente.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois busca compreender e interpretar fenômenos relacionados aos letramentos na cultura digital e ao uso da inteligência artificial no contexto educacional. Ainda, conforme Minayo (2010), possibilita a elaboração e/ou revisão de novos conceitos, abordagens e categorias referentes ao fenômeno que está sendo estudado em uma sociedade, considerando-se a diversidade existente. É de natureza aplicada e a técnica utilizada foi a revisão bibliográfica, em que se analisa como os letramentos digitais influem na vida dos indivíduos. Conforme Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa de natureza aplicada gera um produto, um procedimento ou novas tecnologias de aplicação prática e imediata; também se propõe a buscar soluções de problemas específicos e concretos, abrangendo interesses locais.

Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de obras, artigos científicos e documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que abordam a temática da cultura digital, dos letramentos e das tecnologias educacionais. Foram utilizados como referência autores que discutem esses conceitos, como Lévy, Dudeney, Gere, Soares, Castells Rojo, permitindo a construção de um embasamento teórico consistente.

A seleção do material ocorreu a partir da relevância das produções acadêmicas para o tema, utilizando as palavras-chave cultura digital, multiletramentos e inteligência artificial na educação. Entre os referenciais utilizados, destacam-se estudos que abordam as transformações nas práticas de leitura, escrita e produção de sentidos na sociedade contemporânea. A análise dos dados foi realizada por meio de uma abordagem interpretativa e reflexiva, buscando estabelecer relações entre os conceitos teóricos e as práticas educacionais.

CULTURA DIGITAL E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

A cultura digital caracteriza-se pela intensa presença das tecnologias no cotidiano, influenciando as formas de comunicação, interação e produção de conhecimento. Nesse contexto, o digital não se limita ao uso de ferramentas, mas constitui um ambiente que reorganiza práticas sociais, econômicas e culturais. As relações passam a ocorrer em rede, de forma

dinâmica e descentralizada, ampliando o acesso à informação e a participação dos sujeitos (Gere, 2008).

Para Lévy (2011), a cultura digital é um conjunto de práticas, valores e modos de pensamento que surgem com o uso das tecnologias digitais; está ligada ao crescimento da internet e das redes. O autor cita que o conhecimento é construído de forma colaborativa, ou seja, ninguém sabe tudo, mas todos sabem algo; o saber é compartilhado em rede.

Castells (1999) cita que a internet e as novas tecnologias transformam a forma como a informação é produzida e compartilhada, além de concluir que a identidade é moldada por redes sociais e digitais, permitindo novas formas de pertencimento e expressão. Porém, o autor discute como o acesso desigual às tecnologias pode criar novas formas de exclusão social, com algumas comunidades sendo deixadas para trás na era digital.

Como todas as mudanças, essas também trazem desafios, como a necessidade de seleção crítica das informações, a compreensão dos mecanismos tecnológicos e a reflexão sobre as implicações sociais e éticas do uso das tecnologias. Assim, torna-se fundamental compreender que a cultura digital envolve não apenas acesso, mas também consciência e criticidade.

De acordo com Lévy (2011), o virtual pode ser compreendido como uma forma de transformação que não se contrapõe ao real, mas ao que está atual. Isso porque o virtual já faz parte de uma entidade, constituindo sua

dimensão essencial de possibilidade. Trata-se de uma potência que tende a se atualizar, sem necessariamente se materializar de forma concreta ou visível, mas que, ainda assim, possui existência real.

Na área educacional, o saber deixa de ser centralizado e passa a ser dinâmico, é construído coletivamente e está em constante atualização. Na cultura digital, os alunos deixam de ser apenas consumidores e passam a ser produtores, colaboradores e se tornam criadores de conteúdo Lévy (2011).

Apesar das restrições legais de idade para uso de redes sociais, muitos estudantes, inclusive mais jovens, já utilizam plataformas como Facebook, Twitter e Instagram. Esse cenário coloca professores e alunos na mesma condição de usuários, ainda que com interesses diferentes. Diante disso, alguns educadores têm utilizado esses espaços como ambientes de aprendizagem, obtendo boa aceitação e resultados positivos (Dudeney et al., 2016).

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E NOVAS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM

A inteligência artificial, que teve início na década de 1950 e vem se desenvolvendo ao longo de várias décadas, tem se consolidado como uma tecnologia relevante no cenário educacional, oferecendo novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem. O termo foi cunhado por John McCarthy, em 1956, durante a Conferência de Dartmouth, cujo

objetivo era desenvolver máquinas capazes de demonstrar inteligência (Moura; Carvalho, 2023). Conforme Boratto (2023), é um conjunto de técnicas baseadas em algoritmos que, por meio de um raciocínio artificial e do uso da tecnologia, buscam solucionar problemas e realizar tarefas de forma mais eficiente do que quando executadas por seres humanos.

Enquanto área da informática, a Inteligência Artificial (IA) dedica-se ao desenvolvimento de sistemas computacionais capazes de reproduzir características associadas à inteligência humana. Como resultado desses avanços, surgiram os modelos generativos modernos, treinados com grandes volumes de dados e aptos a interagir com pessoas por meio da linguagem natural (Moura; Carvalho, 2023).

Nas últimas décadas, as tecnologias de Inteligência Artificial tornaram-se cada vez mais presentes no cotidiano, muitas vezes de forma imperceptível. Elas aparecem, por exemplo, nos *chatbots* que intermediam o atendimento entre empresas e clientes, bem como nas assistentes virtuais, como Alexa e Siri, presentes em smartphones. Dessa forma, o desenvolvimento da IA não é recente, mas vem se tornando progressivamente mais complexo a cada dia (Alves, 2023).

Ferramentas baseadas em IA permitem a personalização do ensino, a automação de tarefas e a produção de conteúdos de forma mais dinâmica e interativa. Entretanto, consoante Moura e Carvalho (2023), muitas empresas do setor não divulgam quais dados são utilizados no treinamento

desses sistemas. Sabe-se que frequentemente recorrem a conteúdos da internet, mas não há garantia de que todo esse material seja devidamente controlado, o que levanta preocupações quanto ao uso de conteúdos ofensivos ou protegidos por direitos autorais.

Assim, o uso da IA também exige atenção quanto à confiabilidade das informações, aos possíveis vieses algorítmicos e à necessidade de manter o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Essa tecnologia pode favorecer a personalização da aprendizagem e otimizar tarefas administrativas, permitindo que os professores dediquem mais tempo às atividades pedagógicas.

Lévy (2011) ressalta a necessidade de se ter, ao utilizar as IAs, pensamento crítico, saber selecionar informações e usar com ética as tecnologias. Dessa forma, a utilização da IA deve ser orientada por princípios éticos e pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia.

CONECTAR, CRIAR E SIGNIFICAR: DIMENSÕES DOS LETRAMENTOS DIGITAIS

O letramento digital é uma habilidade crucial para navegar e prosperar na sociedade em rede. À medida que as transformações sociais continuam a evoluir, a capacidade de usar a tecnologia de forma crítica e eficaz se torna cada vez mais vital (Castells, 1999). Ler e escrever já não é

mais suficiente, é preciso navegar, interpretar, produzir e compartilhar, atuar em rede e colaborar (Lévy, 2011).

Para Rojo (2013), os letramentos digitais não se limitam ao saber técnico de usar computadores, mas sim à capacidade de navegar, ler, produzir e interagir de forma crítica e ética em ambientes mediados por tecnologias. Soares (2002) cita que o letramento digital é uma extensão das práticas de leitura e escrita para o ambiente digital, inserido no contexto da cibercultura, marcada pelo uso das tecnologias e da internet. Sendo assim, não se limita ao domínio técnico das ferramentas digitais; envolve novas formas de linguagem, como hipertextos, multimodalidade e interatividade. Implica também novos processos cognitivos, ou seja, novas formas de pensar e aprender, exigindo que as pessoas tenham uma postura ativa, crítica e reflexiva diante das informações digitais.

Conectar refere-se à capacidade de estabelecer relações em ambientes digitais, participar de redes e acessar informações de forma crítica. Essa dimensão envolve habilidades de comunicação, colaboração e análise de conteúdos. Lévy (2011) apresenta o ciberespaço como um ambiente de interação e comunicação em rede, no qual as pessoas se conectam, trocam informações e constroem relações. A IA, nesse contexto, amplia essa conexão (assistentes virtuais, algoritmos, plataformas digitais).

Criar está relacionado à produção de conteúdos digitais, utilizando diferentes linguagens e ferramentas, incluindo a inteligência artificial como

ferramenta de criação (textos, imagens, ideias). Nessa perspectiva, o sujeito assume o papel de autor, desenvolvendo sua criatividade e capacidade de expressão. Por meio da inteligência coletiva, o conhecimento é construído colaborativamente, isto é, todos contribuem com saberes diferentes (Lévy, 2011).

Significar, por sua vez, diz respeito à construção de sentidos, exigindo uma postura reflexiva diante das informações e das tecnologias. Essa dimensão implica interpretar criticamente informações, compreender os contextos, as intenções e os impactos das produções digitais. Lévy (2011) explica que o virtual é uma potência de significado, que se atualiza de diferentes formas, onde o conhecimento é dinâmico e interpretativo. Assim, o uso da IA exige ainda mais criticidade (questionar respostas, identificar vieses).

Essas três dimensões são interdependentes e fundamentais para a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira crítica e criativa na cultura digital. Assim, as dimensões de conectar, criar e significar constituem eixos fundamentais para a compreensão dos letramentos na cultura digital.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

No contexto educacional, a integração dos letramentos digitais e da inteligência artificial demanda a adoção de práticas pedagógicas que

valorizem a participação ativa dos estudantes. É fundamental que a escola promova atividades que incentivem a pesquisa, a colaboração e a produção de conteúdos digitais.

O professor, nesse cenário, assume o papel de mediador do conhecimento, orientando os estudantes no uso consciente e crítico das tecnologias. Além disso, torna-se necessário desenvolver propostas pedagógicas que integrem a IA de forma significativa, contribuindo para a construção de aprendizagens mais relevantes (Woolf, 2015).

Lévy (2011) defende que o conhecimento está em constante transformação. Nesse contexto, a escola deve formar sujeitos críticos, ensinar a usar IA de forma consciente e estimular autonomia e criatividade. Dessa forma, a educação deve ir além do uso instrumental das tecnologias, promovendo a formação de sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade digital.

A escola, como principal instituição responsável pela instituição formal de educação na sociedade, não pode deixar de tratar da hipertextualidade nem de explorar as relações entre as diferentes linguagens que compõem os textos da hipermídia. Para Rojo, é preciso "enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas" (Rojo, 2013, p.8). Isso significa desenvolver habilidades, como letramentos culturais e colaborativos e também os letramentos digitais.

Dudeney et al. (2016) defendem que ensinar língua apenas por meio do letramento impresso, atualmente, significa prejudicar os estudantes tanto em relação às demandas do presente quanto às exigências do futuro. Para os autores, o ensino de língua só se manterá significativo se conseguir integrar diferentes formas de letramento, indo além do modelo tradicional centrado apenas no impresso.

CONSIDERAÇÕES

A análise dos letramentos na cultura digital, articulados às dimensões de conectar, criar e significar, evidencia que as transformações tecnológicas, especialmente com o avanço da inteligência artificial, têm impactado significativamente as formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento. Nesse contexto, os letramentos deixam de ser compreendidos apenas como habilidades técnicas de leitura e escrita, passando a envolver práticas sociais mais amplas, mediadas por múltiplas linguagens e tecnologias.

Observa-se que a dimensão de conectar está relacionada à participação ativa em redes digitais e à capacidade de interagir de forma crítica com os fluxos de informação. Já o criar refere-se à produção de conteúdos multissemióticos, destacando o papel do sujeito como autor no ambiente digital, potencializado pelo uso da inteligência artificial. Por sua vez, o significar envolve a construção de sentidos, exigindo uma postura

reflexiva diante das informações, dos algoritmos e das influências presentes na cultura digital.

No contexto do ensino-aprendizagem, os professores enfrentam desafios ao buscar estratégias e metodologias que favoreçam a aprendizagem, estimulem a criatividade e desenvolvam a capacidade de resolver problemas. Paralelamente, muitos alunos encontram dificuldades para compreender os conteúdos curriculares e, por vezes, sentem-se desmotivados a continuar os estudos e aprimorar seu desempenho. Diante desse cenário, torna-se fundamental que a escola explore o potencial das ferramentas de Inteligência Artificial, utilizando-as como aliadas para superar essas dificuldades e tornar o processo educativo mais envolvente e eficaz.

Dessa forma, destaca-se a importância de práticas pedagógicas que integrem as tecnologias digitais de maneira crítica, ética e significativa, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para a atuação na sociedade contemporânea. A inteligência artificial, quando utilizada de forma consciente, pode contribuir para a ampliação das possibilidades de aprendizagem, favorecendo a criatividade, a autonomia e a colaboração.

Diante desse cenário, observa-se que, embora as escolas já incorporem gêneros multissemióticos em suportes impressos no ensino da linguagem, ainda há uma lacuna significativa no que se refere à integração dos gêneros digitais. Considerando que esses gêneros circulam amplamente

em ambientes virtuais e são frequentemente produzidos de forma colaborativa, torna-se essencial que o contexto escolar amplie suas práticas pedagógicas para contemplar essas novas formas de comunicação.

Assim, para que o ensino se mantenha relevante e significativo, é necessário incluir o digital no processo educativo, promovendo o desenvolvimento de habilidades que permitam aos estudantes participar ativamente da cultura digital. Dessa forma, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender, produzir e interagir criticamente nos diferentes contextos comunicativos da contemporaneidade.

É importante ressaltar que não se defende, de forma alguma, a substituição das práticas de leitura e escrita em suporte impresso por uma simples e apressada troca pelo digital. A escrita manual, por exemplo, contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras finas, enquanto a leitura linear de textos impressos — sem os elementos dinâmicos e multimodais do hipertexto — continua tendo grande importância cognitiva.

Além disso, essas práticas não podem ser abandonadas em favor das tecnologias digitais, que muitas vezes não priorizam aspectos gramaticais e ortográficos (como mapas mentais no ChatGPT), fundamentais no ensino escolar. Isso ocorre porque tais competências ainda são exigidas em diferentes contextos sociais, especialmente naqueles que demandam o uso formal da língua.

Embora muitos estudantes mais jovens demonstrem familiaridade e até maior habilidade no uso das tecnologias do que alguns professores, especialmente em atividades de lazer e interação social, quando se trata de usos mais direcionados, com finalidades educativas, eles ainda precisam de orientação. Nesse sentido, destaca-se a importância do professor nesse novo cenário: não mais como único detentor do conhecimento, mas como um mediador experiente e crítico, capaz de orientar os alunos a fazer escolhas mais adequadas e conscientes, tanto ao acessar links, sites e aplicativos quanto ao utilizá-los em suas próprias produções textuais.

Por fim, ressalta-se a necessidade de que a escola assuma um papel ativo na formação de sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade digital em que estão inseridos. Como limitação do estudo, destaca-se seu caráter exclusivamente bibliográfico, indicando a importância de pesquisas futuras que investiguem, na prática, o impacto da inteligência artificial nos processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. "Notas iniciais sobre inteligência artificial e educação.". In.: ALVES, Lynn (org.). **Inteligência artificial e educação**: refletindo sobre os desafios contemporâneos – Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023.

BORATTO, Murilo Do Carmo. Inteligência Artificial: breve histórico, conceitos e Reflexões. In.: ALVES, Lynn (org.). **Inteligência artificial e educação**: refletindo sobre os desafios contemporâneos – Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GERE, Charlie. **Cultura Digital**. 2. ed. Londres: Reaktion Book, 2008.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12ª ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia A. "Inteligência Artificial para ensinar e aprender". In.: ALVES, Lynn (org.). **Inteligência artificial e educação**: refletindo sobre os desafios contemporâneos – Salvador: EDUFBA; Feira de Santana :UEFS Editora, 2023.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Rio Grande do Sul: Editora Feevale, 2013.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SOARES, Magda**.** Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na Cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 143. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso: 6 mar. 2026.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2009.

WOOLF, B. P. AI and education: Celebrating 30 years of marriage. In: **International Conference On Artificial Intelligence In Education**, 17., 2015, Madrid. Proceedings [...]. Cham: Springer, 2015. v. 4, p. 38-47. Disponível em: https://ceur-ws.org/Vol-1432/ai_ed_pap5.pdf. Acesso: 02 mar. 2026.

DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO

Rafaela das Dores Soares

INTRODUÇÃO

As práticas de leitura e escrita no contexto profissional, como também as práticas orais, configuram-se como competências fundamentais para o exercício de qualquer atividade laboral. Em se tratando do campo educacional, esse prisma ganha contornos mais complexos, tendo em vista que o professor, como se não bastasse apenas a mediação da aprendizagem dos estudantes, precisa administrar seu trabalho em meio a uma multiplicidade de gêneros textuais que atravessam o seu fazer cotidiano. Tal multiplicidade revela que o trabalho docente é, expressivamente, conduzido pela linguagem e depende de um domínio técnico específico de práticas letradas.

Neste ínterim, este capítulo tem como objetivo refletir sobre o conceito de letramento, com ênfase no letramento profissional docente. Além disso, busca considerar os desafios que estão impostos à prática para o caminho do letramento docente na contemporaneidade, abordando exemplos relacionados ao cotidiano. Observa-se que muitos dos gêneros que compõem o cotidiano do professor não estão prescritos nos currículos de formação ou nas normativas educacionais.

Deste modo, discutir o letramento profissional docente implica reconhecer que a docência não se reduz a um ofício intuitivo ou vocacional, mas constitui uma prática discursiva e situada, permeada de aspectos próprios da profissão. A partir deste cenário, propomos discutir e articular contribuições do campo dos estudos do letramento (Soares, 1999; Kleiman, 1995; Street, 2014), dos estudos do trabalho e da atividade (Schwartz; Durrive, 2007; Clot, 2014) e do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2008).

Por consequência, dividimos nossa discussão mediante algumas seções denominadas como "Alfabetização e Letramento: Fundamentos conceituais"; "Tipos de letramentos: a pluralidade de práticas"; "O letramento profissional docente: um panorama dos gêneros do agir"; "Desafios estruturais na formação para o letramento profissional docente", responsáveis por guiar nossa compreensão, com a finalidade de observar alguns dos gêneros que emergem do campo profissional docente. Esta reflexão justifica-se, então, por considerar os gêneros profissionais como mediadores do agir docente e ser parte das ferramentas fundamentais para a competência profissional.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

A literatura científica, a partir de 1988, inicia discussões sobre as diferenças existentes entre os processos de alfabetização e letramento na educação (Kleiman, 1995; Soares, 1999). A partir das definições de Soares (1999), alfabetizar consiste no reconhecimento da escrita alfabética e ortográfica da língua. O letramento, por sua vez, configura-se como um procedimento de inserção do indivíduo em práticas sociais de leitura e escrita.

À vista disso, ainda segundo a autora, o crescente estudo das práticas de letramento provocou, com o desenvolvimento das pesquisas acerca do assunto, mudanças de perspectivas na avaliação do domínio da escrita. A título de exemplo, obtém-se a alteração do questionário do Censo (IBGE), em que se verificaram quais indivíduos caracterizavam-se como analfabetos e quais como alfabetizados. Desde a concepção de letramento citada, atentavam-se não só para perguntas que se destinavam ao fato da escrita do próprio nome, mas também da habilidade de utilizar-se de gêneros do cotidiano, tal como a escrita ou leitura de um bilhete.

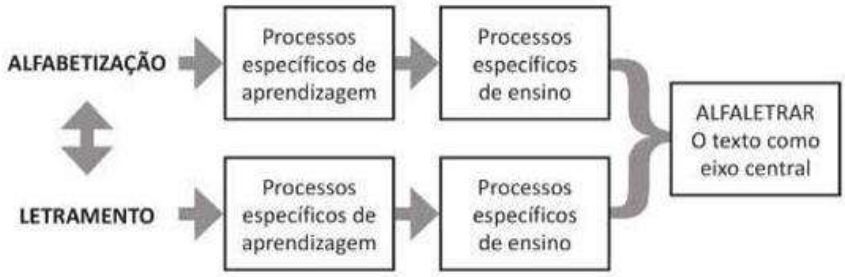
Para elucidar claramente a distinção entre os dois conceitos, de analfabetos e de alfabetizados, Soares (1999) exemplifica o tipo de pesquisa característica de cada um:

> As pesquisas que se voltam para o estudo do número de alfabetizados e analfabetos e sua distribuição (por região, por

> sexo, por idade, por época, por etnia, por nível socioeconômico, entre outras variáveis), ou que se voltam para o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e da escrita, na série inicial, são pesquisas sobre alfabetização; as pesquisas que buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura escrita em determinado grupo social (por exemplo, em comunidades de nível socioeconômico desfavorecido, ou entre crianças, ou entre adolescentes), ou buscam recuperar, com base em documentos e outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, em diferentes regiões, em diferentes grupos sociais) são pesquisas sobre letramento (Soares, 1999, p. 23-24).

Além disso, é crucial destacar a não separação dos fenômenos citados, da alfabetização e letramento, na prática educativa. No entanto, a prática ideal orienta-se com vias aos dois processos constituindo o que se denominou por Soares (2020) de *alfaletrar*. Vejamos o esquema didático que elucida a questão na Figura 1.

Figura 1 - O Alfaletrar



Fonte: Soares, 2020, p. 37.

A restrição do ensino apenas do código escrito, sem inserir os indivíduos em práticas sociais de leitura e escrita, representa uma lacuna na formação do sujeito. Nesse cenário, destaca-se a necessidade de o educador assumir o papel de agente de letramento (Kleiman, 1995), não se reduzindo apenas a meros transmissores de símbolos, a fim de promover a efetiva participação social por meio da escrita.

A partir dessa ampliação conceitual, torna-se possível reconhecer que as práticas de leitura e escrita não são homogêneas, mas variam de acordo com os contextos sociais, culturais e institucionais em que se realizam. É justamente nesse movimento que emerge a noção de múltiplos letramentos, os quais refletem a diversidade de práticas discursivas presentes na sociedade contemporânea.

TIPOS DE LETRAMENTOS: A PLURALIDADE DE PRÁTICAS

A partir de nossas interações diárias, produzimos coletivamente novos significados, valores e maneiras de integrar informações e conhecimentos. Com isso, passamos a reconhecer diferentes formas de compreender como o sujeito aprende, constrói conhecimento e atua diante dos variados acontecimentos discursivos. Nesta perspectiva, marcada pela fluidez e pela permanência próprias do discurso pós-moderno, as pesquisas se voltam para os *novos letramentos* (Duboc, 2011) que tendem a estender o olhar, por meio dos gêneros textuais, da gama de esferas comunicativas

as quais se conectam ao fazer humano cotidianamente e hodiernamente. A "hibridização" e "justaposição" dos elementos nas diversas práticas sociais pode ser exemplificada pela Figura 2 a seguir, em uma tabela proposta por Duboc.

Figura 2 - Tabela conhecimento moderno e pós-moderno

Conhecimento no paradigma moderno	Conhecimento no paradigma pós-moderno
objetivo	subjetivo
estável	instável
previsível	imprevisível
homogêneo	heterogêneo
uno	múltiplo

Tabela 1: Duas acepções de conhecimento

Fonte: Duboc (2011) apud Cordeiro (2002).

Da mesma forma, a autora destaca que em uma sociedade pós-tipográfica existe o advento de novas formas textuais que se caracterizam como fluidas, instáveis e provisórias. Sendo assim, mediante as ideias de Lankshear e Knobel (2007), é possível observar comportamentos ampliados por meio da teoria dos novos letramentos *versus* o letramento convencional. Enquanto este último se ancora na centralização do saber, na concentração de informações, na autoria individual, na esfera privada e na normatização, os novos letramentos valorizam processos mais abertos e

coletivos, não substituindo os anteriores, mas se articulando a eles, ampliando a compreensão do fazer humano.

Nesse sentido, ganham espaço a distribuição do conhecimento, o compartilhamento de informações, a autoria colaborativa, a ênfase na esfera pública e a possibilidade de experimentação. Essa mudança revela um deslocamento de práticas tradicionais, centradas na uniformidade e no controle, para práticas mais dinâmicas, interativas e participativas, características da cultura digital e da contemporaneidade.

Cabe ressaltar que, no interior dessa perspectiva, derivam múltiplos tipos de letramentos, dado a não existência fechada acerca do que seja o letramento (Tfouni, 1995). Tal palavra segue amplamente sendo utilizada em textos que se ocupam tecnicamente das questões de escrita sob diversos ângulos, como em nossa discussão, dada a natureza sócio-histórica do termo. Sob esse enfoque, é imprescindível compreender que não há apenas um *letramento* e sim *letramentos* (Street, 1995, 2014).

Destarte, podemos classificar os variados tipos de letramentos cunhados por muitos estudiosos e suas literaturas, tais como "letramento digital" (Rojo, 2013), "letramento matemático" (Bishop, 1988), "letramento científico" (Mortimer & Scott, 2002), "letramento acadêmico" (Lea & Street, 1998), "letramento literário" (Cosson, 2021), "letramento crítico" (Freire, 2011), entre outros. Esses diferentes tipos, quando articulados, revelam a complexidade do fenômeno da escrita na contemporaneidade e reforçam a

necessidade de uma pedagogia que considere a multiplicidade de práticas sociais da leitura e da escrita.

Diante dessa multiplicidade de letramentos que coexistem e se tensionam, surge a necessidade de investigar como esses conceitos se materializam em contextos profissionais específicos. Com isso, passamos a discutir o conceito de "letramento profissional", buscando compreender sua fundamentação e os desafios que ele apresenta para o exercício de uma atividade específica: da docência.

O LETRAMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM PANORAMA DOS GÊNEROS DO AGIR

O letramento, como visto nas seções anteriores, denota uma prática discursiva a qual condiz com o papel da escrita em diversos contextos, contendo inúmeras comunidades, classes sociais e grupos. Logo, ao pensarmos na apropriação de um trabalho, seja ele docente ou não, tocamos nas múltiplas funções das quais exercem as pessoas envolvidas nele e nas minúcias técnicas requeridas no dia a dia de seu ofício, podendo então tocarmos no que nomeamos como *letramento profissional*.

De maneira mais detalhada, é possível afirmar que as práticas de escrita escolarizadas servem, frequentemente, como critério para definir o que é considerado letramento e para classificar os indivíduos de forma dicotômica entre alfabetizados e não alfabetizados. Tais práticas caracterizam um tipo específico de letramento: o letramento escolar. No

entanto, esse é apenas um entre os diversos letramentos presentes na sociedade, como os citados anteriormente e, em destaque neste texto, o profissional. Esses letramentos desenvolvem-se independentemente da escola e não devem ser desvalorizados por essa razão (Kleiman, 1995; Marcuschi, 2001; Rojo, 2001).

De certo, este tipo de letramento envolve lidar com linguagens próprias de determinados campos de atuação, como elaboração de manuais, instruções de máquinas, protocolos de laboratório, relatórios, documentos normativos, relatórios técnicos, gráficos, tabelas, termos especializados, em síntese, com gêneros profissionais. Assim, ao tratar dos gêneros profissionais, observa-se que "pode dizer-se que este instrumento coletivo transforma uma situação de trabalho num mundo social enquanto tal, estabelecendo assim o espírito do lugar" (Clot, 2014, p. 2). Isso significa que o domínio dos gêneros próprios de uma profissão é inseparável do letramento técnico, pois fornece os referenciais que orientam a atividade.

Em se tratando do trabalho do professor, focamos em categorias que envolvem o agir docente (Brasileiro e Pimenta, 2021; Schwartz e Durrive, 2007). Elas podem ir desde o planejamento e organização, registro e acompanhamento, avaliação e muitos outros. O professor o tempo todo vê-se cercado por renormalizações do seu trabalho docente, tanto em sala de aula, quanto fora dela, nos ambientes da secretaria, sala dos professores, espaços virtuais, pessoais, comunitários e de extensão, formativos, entre

muitos outros conectados a uma esfera de ação (Bronckart, 1999). Com isso, o profissional recria normas e improvisa diante de situações reais que diferem do prescrito (Schwartz e Durrive, 2007).

Assim, entre o prescrito e o real, os gêneros do agir docente ganham novos contextos. Eles podem ser exemplificados pela Tabela 1 abaixo. O desenho feito representa um panorama de gêneros textuais encontrados no cotidiano do professor.

Tabela 1 - Panorama dos gêneros do agir docente

Categoria	**Gêneros**
Planejamento e organização	Plano de aula, planejamento anual, projeto pedagógico, sequência didática, matriz curricular
Registro e acompanhamento	Diário de classe (impresso/virtual), lista de frequência, fichas avaliativas, relatórios de acompanhamento individual (Plano de Atendimento Educacional Especializado ou Plano de Desenvolvimento Individual), boletim escolar, relatório de comportamento, declaração escolar, encaminhamento, anamnese, portfólio
Avaliação	Provas escritas, listas de exercícios, rubricas de avaliação, pareceres descritivos, relatórios de desempenho
Comunicação institucional	Atas de reuniões, memorandos, ofícios, comunicados à direção, pareceres técnicos, relatórios de gestão/ auditorias (prestação de contas), formulários online, processos administrativos

Comunicação com famílias	Bilhetes, circulares, mensagens em aplicativos, relatórios descritivos, reuniões de pais (sustentação oral)
Comunicação com outros tipos de agentes externos	Mensagens a órgãos de proteção (Conselho Tutelar, Ministério Público, delegacias especializadas), ofícios, e-mails formais
Produção acadêmico-científica	Projetos de pesquisa, artigos, resenhas, relatórios de estágio, orientações de TCC, declarações, certificados
Práticas discursivas orais	Exposição em sala de aula, palestras, seminários, orientação individual, reuniões pedagógicas
Uso de tecnologias	Relatórios online, fóruns virtuais, elaboração de slides (e outros materiais multimodais)
Documentos normativos	Regimento escolar, código de conduta, planos de gestão, regulamentos institucionais

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses gêneros refletem situações de fronteira, em que o agir docente transborda o campo pedagógico e requer outros tipos de letramentos institucionais. Assim, a atuação docente extrapola os limites do planejado para a sala de aula, intersectando-se com as esferas jurídica, administrativa, familiar e comunitária. Muitos dos gêneros descritos não são prescritos, como proposto por Schwartz e Durrive ou formalmente reconhecidos como

parte do trabalho docente no âmbito da formação, contudo coexistem para os educadores.

Na categoria de "Comunicação com outros tipos de agentes externos", percebemos que os textos exemplificados são alheios à particularidade de cada profissional e local de trabalho. As mensagens a serem direcionadas a órgãos externos nem fazem parte necessariamente da ocupação do professor nem estão previstas, entretanto podem circular no espaço real da escola.

Outro ponto relevante são os gêneros da gestão escolar, enquadrados na categoria de "Comunicação institucional". Eles direcionam-se sobretudo a professores de licenciaturas (permitido em algumas situações) e pedagogos que optaram por atuar na gestão como coordenadores e diretores. O domínio sobre esses gêneros nem sempre é adquirido no âmbito da instituição de formação de ensino, mas muitas vezes em contextos de formação específicos, como nos continuados. Diante disso, ressalta-se que a circulação de determinados gêneros, dentro das categorias descritas, é condicionada pela posição ocupada pelo profissional em seu campo de atuação, seja no setor público, privado ou acadêmico, bem como pelos contextos micro e macrossociais.

Outrossim, observa-se que o percurso acadêmico, em grande parte das vezes, não privilegia o letramento profissional, postergando o contato com as práticas que serão exigidas após a formação — ponto que constitui

a defesa central deste texto. Porém, nela explora-se outro tipo de letramento, o acadêmico, com a intenção de promover práticas que auxiliem o sujeito a se estabelecer enquanto aluno do curso ou pesquisador, deixando às margens os gêneros que ultrapassam essas esferas. Cabe ressaltar que a introdução aos gêneros universitários não se trata de um evento ruim, pois como salientado por Barton e Hamilton (2005):

> [...] as pessoas aplicam práticas aprendidas numa situação para outros novos contextos. Isso significa que as próprias fronteiras são espaços significativos e produtivos nos quais os recursos podem ser combinados de novas maneiras ou para novos propósitos (Barton; Hamilton, 2005, p. 5, tradução nossa).

No entanto, o letramento acadêmico pode ser considerado insuficiente para amparar a atuação do professor, já que as práticas discursivas de cada domínio são distintas e atendem a objetivos específicos.

Pode-se assumir, então, que incorporar gêneros que permeiam a prática profissional (sobretudo em instituições voltadas à formação docente) mostra-se indispensável tanto ao desenvolvimento do profissional quanto ao aprimoramento de seu fazer pedagógico, ancorado em conhecimentos situados (Kleiman, 1995). Nessa direção, nutrir a formação com práticas que mobilizem os gêneros do métier docente configura um caminho para a consolidação de um letramento docente, capaz de articular

o domínio da linguagem profissional às demandas concretas do exercício educativo.

Dentro desse contexto, é importante destacar os dois modelos de letramento estipulados por Street (1995, 2014), que complementam nossa análise: o modelo autônomo e o modelo ideológico. Enquanto o primeiro, hegemônico na escola, entende a língua como um código neutro, o segundo ressignifica o conceito ao enfatizar sua dimensão social, cultural e política, reconhecendo a diversidade de usos e significados da linguagem em diferentes contextos.

Consequentemente, pensar o letramento profissional docente a partir de uma perspectiva ideológica implica o reconhecimento de que os gêneros profissionais utilizados no trabalho do professor não são apenas ferramentas operacionais. Eles representam também os significados e valores que circulam na escola, projetando a crença do bom professor e, mais amplamente, contribuindo para a formação plena do sujeito na sociedade.

Deste modo, destacamos adiante os desafios para a efetivação de uma prática docente pautada no letramento profissional em sua dimensão ideológica. Isto é, uma prática situada e comprometida com a realidade do trabalho educacional.

É nesse sentido que o professor, enquanto agente de letramento (Kleiman, 1995), precisa dominar não apenas o código, porém

os usos sociais da escrita em seu métier, o que inclui os gêneros profissionais aqui registrados.

DESAFIOS ESTRUTURAIS NA FORMAÇÃO PARA O LETRAMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Se, como vimos, o professor deve atuar como agente de letramento (Kleiman, 1995), dominando os usos sociais da escrita em seu métier, ou ainda, no seu espaço de trabalho, cabe perguntar: como a formação docente tem preparado esses profissionais para lidar com as práticas letradas que atravessam seu cotidiano? As lacunas nessa formação manifestam-se por meio de alguns pontos salientados adiante.

O primeiro desses pontos refere-se à visão histórica que, muitas vezes, reduz a prática docente a um "dom" ou "missão". Gatti et al (2019, p.88) comentam que a prática docente pode ser considerada como uma missão em alguns espaços que, por conseguinte, fazem com o que o trabalho docente seja encarado como uma área que não necessite de grandes investimentos. Ademais, outro fator que pode contribuir para essa visão é a desvalorização da atuação docente, desde a salarial até a de prevalência do gênero biológico. A atividade laboral em questão é, na maioria das vezes, atribuída às mulheres e, atrelada a uma perspectiva de cuidado.

Esses elementos tornam-se responsáveis por contribuir com as lacunas do letramento da profissão, já que reforçam a ideia de que a

docência depende apenas de qualidades inatas ou de vocação, desconsiderando a necessidade de formação contínua, domínio dos gêneros profissionais e das práticas discursivas que sustentam uma atuação pedagógica efetiva e reflexiva.

Além disso, essa falta de investimentos no preparo do trabalho do docente se torna especialmente problemática em um contexto de inovação constante: os gêneros profissionais não são estáticos. O professor precisa lidar com essa dinamicidade.

A não estaticidade dos gêneros (Bakhtin, 1997) nos aponta para um ambiente em constante mutação, o qual continuamente nos dizem que os gêneros são recriados pelos sujeitos em sua prática, fazendo-os cada vez mais atualizados em seus estilos. Clot (2014, p. 3) denomina também *estilo* para os gêneros profissionais, este corresponde à "liberdade de dissolver os blocos de ação pré-existentes" para ajustá-los às necessidades singulares do trabalho. Para o autor:

> O estilo é antes de tudo a estilização individual ou a de alguns colegas na renovação do género profissional. Não é a transgressão da tarefa oficial por desvio da conduta deste ou daquele, dito de outro modo: um desvio da norma impessoal. O estilo é a liberdade que se pode tomar com o género – nos dois sentidos do termo – quando se o assimilou; a liberdade de suprimir nas expectativas genéricas quotidianas aquilo que é inapropriado ao efeito procurado na situação singular (Clot, 2014, p. 2).

Desse jeito, a atualização dos profissionais pode ser enquadrada como um movimento indispensável ao trabalho do professor que, assim, consegue acompanhar o surgimento de novas formas que estão inseridas em seu ambiente de serviço, permitindo-lhe atuar com maior liberdade e domínio sobre as práticas que se renovam em seu contexto profissional. A participação em cursos e o investimento contínuo no desenvolvimento do "saber-fazer" (Tardif, 2012), por meio de reflexão crítica e aprimoramento profissional, funciona como um amortecedor das lacunas existentes, como dito.

Assim, o letramento profissional docente revela-se como complexo, exigindo a harmonização entre práticas consolidadas e emergentes. Neste âmbito, mesmo com as oportunidades de atualização, permanece outra problemática, já citada previamente: a distância entre teoria e prática. A formação deve integrar pesquisa e experiências práticas com gêneros textuais, pois atividades puramente acadêmicas, como a leitura e produção de artigos, nem sempre se convertem em aplicações diretas. Para Magalhães e Garcia-Reis (2022), a "leitura de artigos científicos e a produção de textos críticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico não são necessariamente transferidas ou transferíveis para a sala de aula".

A distância entre teoria e prática na formação inicial cria um ciclo vicioso: ao não dominarem os gêneros profissionais da docência, os professores tendem a reproduzir o modelo de ensino que vivenciaram como

alunos, realizando um *imprinting* acadêmico (baseado em "*imprinting* escolar" de Nascimento et al. (2018)). Essa falta de reflexão crítica compromete a qualidade do ensino e impede que o letramento profissional seja conciso.

Diante desses desafios, o protagonismo docente é diretamente afetado. Compreendido como a capacidade do professor de "dizer a sua palavra" e apropriar-se da linguagem de forma reflexiva e crítica, esse protagonismo exige domínio dos códigos que permitem as trocas entre seres humanos. Conforme afirmam Rosso *et. al.* (2011):

> O desafio do protagonismo ("dizer a sua palavra") é o desafio de apropriar-se da linguagem - entendida aqui no sentido mais amplo possível, como todos os códigos que permitem trocas entre seres humanos - e dizer / escrever a realidade, pois é para isso que se aprende a lê-la. Aquilo que se chama de "competência docente" é um domínio da linguagem educativa, que pode ser aprendido. (Rosso *et. al.*, 2011, p. 116)

Os elementos discutidos, como a visão da docência como dom ou missão, a desvalorização da profissão, a atualização insuficiente, a instabilidade dos gêneros e a lacuna entre teoria e prática, comprometem o protagonismo docente. Essas questões podem figurar um pouco de parte dos desafios do letramento profissional. Sem a apropriação sistematizada dos gêneros e o desenvolvimento contínuo do "saber-fazer", o letramento docente fica fragilizado, limitando a competência profissional, a identidade

do professor, a articulação entre tradição e inovação e a efetividade das práticas pedagógicas.

CONCLUSÃO

Este capítulo teve como objetivo refletir sobre o conceito de letramento profissional docente, situando-o no campo dos estudos do letramento e articulando-o às especificidades do trabalho do professor. Partindo da distinção entre alfabetização e letramento (Soares, 1999; Kleiman, 1995), percorremos a pluralidade de práticas letradas, dos novos letramentos aos múltiplos letramentos sociais, até chegar à noção de letramento profissional, entendido como o domínio dos gêneros do agir docente que atravessam o cotidiano da profissão.

Ao longo da discussão, evidenciou-se que o trabalho do professor é constitutivamente atravessado pela linguagem e que os gêneros profissionais (de planejamento, registro, avaliação, comunicação institucional e práticas discursivas orais) não são meros instrumentos operacionais, mas sim práticas situadas que carregam valores, significados e modos de ser da profissão. Nesse sentido, ancorados no modelo ideológico de letramento (Street, 1995, 2014), defendemos que o letramento docente não pode ser reduzido a um conjunto de habilidades técnicas neutras, devendo ser compreendido como prática social, cultural e política.

Entre os principais desafios identificados para a efetivação desse letramento, destacam-se: a visão histórica da docência como dom ou missão, que desvaloriza a necessidade de formação técnica; a desatualização frente à dinamicidade dos gêneros profissionais; a lacuna entre teoria e prática na formação inicial, que perpetua um *imprinting* acadêmico pouco reflexivo; e a insuficiência do letramento acadêmico para dar conta das demandas concretas do exercício profissional. Esses fatores, articulados, comprometem o protagonismo docente e fragilizam a consolidação de um letramento profissional crítico e situado.

Assim, reafirma-se a necessidade de que os cursos de formação (inicial e continuada) incorporem de forma sistemática os gêneros do agir docente em seus currículos, não como conteúdo acessório, mas como eixo estruturante da profissionalização. O letramento profissional docente, nessa perspectiva, configura-se como condição para que o professor possa não apenas reproduzir, mas também ressignificar a si mesmo por meio das práticas de linguagem de seu ambiente, exercendo com autonomia e criticidade seu fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, D.; HAMILTON, M**. "**Literacy, reification and the dynamics of social interaction". In: BARTON, D; TUSTING, K. (Ed.). **Beyond communities of practice:** language, power and social context. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press, 2005.

BISHOP, A. J. **Mathematical Enculturation**: A Cultural Perspective on Mathematics Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1988.

BRONCKART, J. P**. Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

CLOT, Y. **Gêneros e estilos profissionais. Laboreal**, Porto, v. 10, n. 1, p. 1-4, 2014. Disponível em: http://journals.openedition.org/laboreal/5460 Acesso: 5 set. 2025.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

NASCIMENTO, D. D.; SILVA, P. G. H.; GLADENUCCI, P. F. S**. As diferenças entre seminário acadêmico e seminário escolar para o ensino/aprendizagem do gênero na educação básica**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LINGUAGENS EDUCATIVAS, 2., 2018, Bauru. Anais [...]. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2018. p. 723-728.

DUBOC, A. P. M. O "novo" nos novos letramentos: implicações para o ensino de línguas estrangeiras. **Revista Contexturas:** Ensino Crítico de Língua Inglesa, V.18, 2011, pp. 9-28.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

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

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (eds.). **A New Literacies sampler**. NY: Peter Lang Publishing, 2007.

LEA, M.; STREET, B. **Student writing and faculty feedback in higher education:** an academic literacies approach. In: Studies in Higher Education. v. 23, n.2, 1998.

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R. **Letramento acadêmico-profissional**: compreensões dos licenciandos em Letras sobre a educação linguística. Horizontes, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 1-27, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1218. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1218 Acesso: 04 nov. 2025.

MARCUSCHI, L. A. 2001. "Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos". In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 23-50.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. H. **Meaning Making in Secondary Science Classrooms**. Maidenhead: Open University Press, 2003.

ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R. **Letramento escolar em três práticas**: perspectivas para a multivocalidade. Revista da Anpoll, [S. l.], v. 1, n. 11, 2001. DOI: 10.18309/anp.v1i11.586. Disponível em: https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/586 Acesso: 04 set. 2025.

ROSSO, A. J.; TOZETTO, A. S.; BRANDT, C. F.; FREIRE, L. I. F.; CERRI, L. F.; LAROCCA, P.; CAMPOS, S. X. **Letramento docente:** leitura e escrita do mundo e da escola. Revista Interacções, [S. l.], v. 7, n. 17, 2011. DOI: 10.25755/int.449. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/449 Acesso em: 8 set. 2025.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: EdUFF, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.

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

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

LETRAMENTO EM CONTEXTO DIGITAL E ANÁLISE DO DISCURSO: UMA INTERSECCIONALIDADE NAS MÍDIAS SOCIAIS E NA ESCOLA

Emanuely de Araujo Manhães Guimarães
Ronaldo Adriano de Freitas

INTRODUÇÃO

Em meio à atual e inevitável intersecção entre tecnologia e linguagem, a identidade do sujeito no ciberespaço interfere diretamente nos processos de leitura e letramento como formação social das novas gerações (Dias, 2018). Esse processo influencia incisivamente o ensino de Língua Portuguesa no ambiente escolar, pois apropria o discurso digital a toda a cadeia de aprendizagem e linguagem do aluno, especialmente em um contexto pós-pandêmico que inseriu mais estritamente o meio digital no desenvolvimento educativo (Ribeiro, 2022).

Ao processo de aquisição da língua escrita nomeia-se alfabetização. Entretanto, ele não se configura por si só: as funções e práticas sociais da leitura e escrita apreendidas devem desenvolver-se nos mais variados textos e em todo o aspecto linguístico, verbal e não-verbal. Este processo, englobando os eventos que envolvem essas práticas e também o estado ou condição de quem as pratica, por sua vez, é o letramento, conforme Magda Soares (2002). Contudo, os dois conceitos não existem como distintos: entrelaçam-se como práxis da aprendizagem de língua.

Nesse contexto, destaca-se aqui que a diferença entre os dois termos é o fato de que, conforme discorre a autora, a alfabetização possui um fim em incorporar a leitura e a escrita, que se transcorre na aprendizagem de Língua Portuguesa em seus aspectos gramaticais e linguístico-textuais. E é por isso que, por outro lado, o letramento perdura em todo esse infindado processo de articulação da língua, que se aprende nos seus mais variados usos e textos.

Isso reconfigura a forma como os sujeitos acessam, produzem e compartilham informações no cotidiano, com destaque para a velocidade da difusão e a estética visual como elementos que afetam a construção de sentidos e de leitura, principalmente das novas gerações que adquirem a prática já imersas nos hipertextos da rede.

Há que se destacar o "letramento em contexto digital", termo que propomos em lugar de "letramento digital", como tradicionalmente se utilizam Soares (2002), Ribeiro (2016) e Rojo (2010). O letramento digital relaciona-se com o que se tem por letramento: essa apropriação textual, dentro de ambientes e dispositivos digitais com seus gêneros digitais.

Contudo, a análise a ser realizada durante a pesquisa nas contribuições para os alunos não se restringe aos gêneros digitais, mas amplia horizontes para como o contexto e o contato digital influencia os modos de leitura em geral, em qualquer materialidade de incorporação discursiva-textual. Segundo Abrahão e Sousa (2024, p. 11-12), "A inscrição

da cultura do digital nos modos de ensinar e aprender, além de ler e escrever, comparecem na forma de o sujeito se posicionar na e para além da sala de aula em blogs, sites e redes sociais". Isso será melhor descrito como prática na seção do produto educacional.

Apesar da constante associação das tecnologias digitais à ideia de inovação, é necessário compreender que o "novo" se sustenta em um imaginário de ruptura que, muitas vezes, encobre a repetição de práticas discursivas já conhecidas em outros suportes. A partir da expansão do uso das mídias sociais como ferramentas de comunicação e disseminação de informações, questiona-se de que maneira esses textos destacam-se para a formação dos estudantes e como a Análise do Discurso pode ser aplicada para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo a reflexão crítica sobre a produção e a circulação de discursos em plataformas digitais.

Tendo isso em vista, faz-se imprescindível considerar a era das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's), que transforma textos em hipertextos, na qual não apenas os alunos, mas os docentes também estão inseridos, tornando necessário o desenvolvimento das suas competências na sociedade: o letramento em contexto digital, que abrange não só os textos online e suas hiperligações como também a maneira com que os textos não digitais são afetados por essa nova estrutura textual (Ribeiro, 2016). O princípio é de que a Análise do Discurso pode corroborar

esse processo, pois, segundo Dias (2018, p. 147), "as novas tecnologias não apenas mediam, mas transformam os processos de produção e circulação de discursos".

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa e natureza teórico-conceitual, uma vez que busca conceituar letramento em contexto digital em articulação com a revisão bibliográfica da Análise do Discurso de linha francesa.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma revisão bibliográfica de caráter analítico, fundamentada em autores que discutem letramento e ensino de Língua Portuguesa, como Soares (2002; 2009), Rojo (2010) e Tfouni (2006), bem como estudos sobre cultura digital, como Lévy (1999) e Ribeiro (2016). A base teórica ancora-se ainda na Análise do Discurso pecheutiana, a partir de Pêcheux (1990; 1995) e Orlandi (2009).

A análise desenvolve-se de forma interpretativa, mobilizando conceitos como formação discursiva, interdiscurso e condições de produção para compreender os efeitos de sentido nas práticas de linguagem contemporâneas. O estudo não se vincula a um recorte empírico específico, situando-se no âmbito teórico, com foco no contexto educacional brasileiro.

LETRAMENTO EM CONTEXTO DIGITAL: CONCEITOS, CURRÍCULO E DISCURSOS

O objetivo desta seção é propor o conceito de letramento em contexto digital, diferenciando das formas tradicionais de letramento e de letramento digital. O processo de alfabetização e ensino de língua portuguesa na educação básica é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de comunicação, leitura e escrita dos alunos. A esse processo de alfabetização, que Magda Soares (2009, p. 47) define como "a ação de ensinar/aprender a ler e escrever", atrela-se o conceito de letramento, que, em síntese, "é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" (Soares, 2009, p. 47).

Segundo a autora, esses conceitos coexistem como "passaportes" (Soares, 2009, p. 24) indispensáveis um ao outro para que a aquisição da língua escrita tome sentido em seu uso. O letramento, contudo, diferentemente da alfabetização, torna-se permanente, especialmente em toda a aprendizagem da língua portuguesa no contexto educacional. Leda Tfouni (2006, p. 94) acrescenta que "há sempre o *Outro* atravessando o discurso, tanto oral, quanto escrito. Entra aí a interpretação, trabalho que é determinado tanto por mecanismos sócio-históricos, quanto por mecanismos inconscientes.". Nesse sentido, o letramento constitui-se como uma atividade discursiva, que não utiliza-se de "erros" ou "acertos", mas sim

de examinar o que vem no lugar da lógica e da ciência em materialidade de discursos (Tfouni, 2006, p. 68).

Destaca-se que o termo escolhido para utilização neste trabalho é o "letramento em contexto digital" para considerar os processos de leitura e letramento tradicionalmente impulsionados pelo ambiente escolar e como eles são afetados pela cibercultura de hiperligações textuais que permeia a sociedade vigente (Lévy, 1999). Nesse sentido, a proposta considera a existência de múltiplos letramentos (Rojo, 2010) e não busca analisar o letramento propriamente dito digital e como ele se naturaliza nos sujeitos, mas sim a forma com que o digital afeta as perspectivas gerais de letramento educacional.

No contexto escolar, especialmente no Ensino Fundamental, o letramento tornou-se parte do *status quo* educacional, sendo incorporado como meta nos documentos oficiais e nas diretrizes curriculares. Entretanto, apesar de sua presença nas normativas, o letramento ainda enfrenta desafios práticos quando se trata de formar sujeitos capazes de ler criticamente os textos que circulam em seu cotidiano, sobretudo em ambientes digitais.

Dentro do ambiente digital, as práticas de leitura e escrita dos alunos extrapolam os limites da escola e estão fortemente ancoradas em plataformas como o Instagram, onde diferentes gêneros circulam com rapidez e diversidade temática. A BNCC (Brasil, 2018), ao incorporar a leitura

de textos multimodais e digitais como um dos direitos de aprendizagem, sinaliza a necessidade de uma formação que contemple o letramento crítico, capaz de preparar o estudante para lidar com os discursos que o atravessam nas redes sociais. No entanto, o reconhecimento desse novo cenário ainda não garante, na prática pedagógica, a efetiva construção de competências interpretativas e analíticas em relação aos textos digitais, especialmente os de caráter informativo.

A formação do leitor crítico, portanto, ultrapassa a mera apropriação técnica da leitura e da escrita, exigindo o desenvolvimento de uma consciência discursiva que permita ao aluno compreender os efeitos de sentido produzidos nos diferentes gêneros e contextos de circulação. Como destaca Freire (1989, p. 9), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", e, nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental deve assumir o compromisso ético e político de formar sujeitos capazes de posicionar-se frente aos discursos com autonomia e responsabilidade. Isso inclui a capacidade de questionar, problematizar e resistir a discursos que, embora revestidos de aparência informativa, podem estar carregados de intencionalidades ideológicas nem sempre explícitas.

A importância de reconhecer as práticas letradas digitais como uma extensão do aprendizado tradicional, indica que a introdução dessas ferramentas no ensino da língua portuguesa pode aproximar os alunos de práticas sociais contemporâneas. Essa abordagem é essencial para que a

escola não apenas acompanhe as mudanças culturais e tecnológicas, mas também forme cidadãos capazes de lidar com os desafios de uma sociedade midiatizada.

A respeito do letramento encaminhado ao componente curricular Língua Portuguesa, a BNCC destaca que:

> Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2018, p. 67-68)

Dessa maneira, a educação brasileira, legalmente, respalda a existência de letramentos múltiplos e a necessidade de desenvolvê-los no componente da Língua Portuguesa. Entretanto, compreender e aplicar essa proposta de letramentos múltiplos no contexto educacional torna-se um desafio, especialmente quando se considera as questões hipertextuais e multimodais que permeiam a sociedade atual. Magda Soares (2002) reconhece que a ampliação dos objetivos da alfabetização e do letramento, impulsionada pelas tecnologias emergentes, exige um olhar mais atento e crítico por parte dos educadores.

Segundo Lévy, (1999, p. 13) "a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, que não se baseia em totalidades fixas, mas na

interconexão e em sentidos dinâmicos e renováveis." O letramento em contexto digital, portanto, não deve ser encarado como um apêndice do ensino de Língua Portuguesa, mas sim como parte integrante do processo educativo, pois a sociedade atual molda-se nesse padrão não fixo dos saberes, conhecimentos e leituras que se interligam nas mais diversas áreas, Lévy ainda se aprofunda na questão dos saberes para essa estrutura dialogada:

> O saber, destotalizado, flutua. De onde resulta um sentimento violento de desorientação. Será preciso agarrar-se aos processos e esquemas que asseguravam a ordem antiga dos saberes? Não será preciso, ao contrário, dar um salto e penetrar com firmeza na nova cultura, que oferece remédios específicos aos males que engendra? A interconexão em tempo real de todos com todos é certamente a causa da desordem. Mas é também a condição de existência de soluções práticas para os problemas de orientação e da aprendizagem no universo do saber em fluxo. De fato, essa interconexão favorece os processos de inteligência coletiva nas comunidades virtuais, e graças a isso o indivíduo se encontra menos desfavorecido frente ao caos informacional. (Lévy, 1999, p. 167)

Ainda que escrita no final da década de 1990, a análise de Lévy permanece pertinente na contemporaneidade, pois a interconexão continua sendo um fator determinante na circulação dos saberes. No entanto, a dinâmica digital evoluiu exponencialmente, e as práticas hipertextuais - como a leitura de textos em sites, blogs ou redes sociais -

tornaram-se ainda mais complexas, exigindo habilidades específicas, como a capacidade de navegar coerentemente entre links, avaliar a credibilidade das fontes e construir sentido a partir de informações dispersas em múltiplos formatos.

Essa configuração social, imersa em redes e inteligência coletiva, amplia as possibilidades de aprendizado, mas também gera novos desafios, especialmente diante de regulamentações recentes, como a Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2025), que proíbe o uso de celulares em escolas. Tal medida, embora justificada por preocupações com distrações e indisciplina, contrasta com a própria lógica da cibercultura descrita por Lévy, que enfatiza a interconexão e a fluidez do saber como elementos fundamentais da aprendizagem no mundo digital.

Adentrando essa relação tecnologia-escola, Ana Elisa Ribeiro (2016) pontua sobre o papel do professor nessa perspectiva:

> Antes, porém, é preciso estar atento aos discursos que apenas desqualificam a competência do professor para cumprir seu trabalho. Um desses discursos, para nós, é justo este que quer fazer crer que os professores não sabem ou são incapazes do uso e dos planejamentos com tecnologias novas.
>
> Afastando-se essa ideia redutora e desqualificadora, é preciso pensar em níveis de uso, isto é: no simples emprego de apresentações digitais para dar aulas até usos muito mais sofisticados, com dispositivos e softwares mais atuais ou mais complexos. (Ribeiro, 2016, p. 97)

Apesar da proibição do uso pessoal, há, simultaneamente, a regulação para uso de fins pedagógicos, o que pressupõe que a formação docente deve contemplar o desenvolvimento de competências digitais, garantindo que os professores não apenas conheçam as ferramentas, mas saibam integrá-las de maneira significativa ao processo de ensino-aprendizagem para que não sejam mal utilizadas dentro de sala de aula, especialmente fora do contexto educativo. Para isso, é imprescindível que as instituições de ensino ofereçam suporte e capacitação contínua, promovendo um ambiente de colaboração e troca de experiências. Contudo, a realidade escolar brasileira ainda está distante dessa perspectiva.

> Ocorre que os filtros escolares são mais lentos e mais melindrosos do que o previsto por alguns, assim como as relações entre práticas sociais e práticas pedagógicas não são lineares. Elas são complexas, sinuosas e humanas, demasiado humanas. Há muito mais entre um professor e um computador do que poderia sonhar nossa vã filosofia, embora tivéssemos sede de evolução e progresso com tecnologias. Há mais restrições e constrangimentos do que pudemos visualizar, embora o universo da cibercultura nos abrace a todos, enquanto estamos em casa, em nossas práticas de lazer, estudo, criatividade ou afeto. Incorporar as TICs na educação não quer dizer apenas levar os alunos até laboratórios de informática ou máquinas para as salas de aula; quer dizer ser flexível com tecnologias que já são ubíquas. É compreendê-las como meio,

> não como fim, em sala ou não, mas perpassando tudo, como já é, menos na escola. (Ribeiro, 2016, p. 107)

A incorporação das TICs na educação requer uma visão mais ampla do que simplesmente equipar escolas com computadores ou criar laboratórios de informática. A relação entre práticas sociais e pedagógicas é complexa. A escola como instituição social ainda deve compreender que as tecnologias já fazem parte da vida dos alunos fora do ambiente escolar, permeando lazer, estudo e interação social.

Assim, mais do que simplesmente inserir equipamentos, é essencial promover uma cultura digital que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento crítico dos estudantes. Em suma, é essencial superar a dicotomia entre digitalização e ensino em uma sociedade em rede (Castells, 1999). Em um mundo cada vez mais digital, a valorização do trabalho docente deve passar pela compreensão da tecnologia é parte do que se vive e deve ser parte do que se aprende, direta ou indiretamente, desde que seja utilizada de forma planejada e consciente.

ANÁLISE DO DISCURSO DIGITAL NOS LETRAMENTOS ESCOLARES

A Análise do Discurso de linha francesa desafia de certa forma a premissa da arbitrariedade do sistema linguístico de que trata Saussure (2006), apesar de o surgimento da AD, na década de 1960, utilizar-se de uma interseccionalidade entre sua teoria linguística, a psicanálise de Freud e

Lacan e a filosofia marxista-althusseriana, conhecida como Tríplice Aliança (Pêcheux, 1995, p. 293). Nessa perspectiva, a AD defende que não há discurso (oriundo da linguística) sem sujeito (conceito psicanalítico) e sem inserção sócio-histórica (segundo o materialismo histórico-dialético).

É como um assujeitamento do indivíduo a partir de sua realidade histórica, social e das ideologias que permeiam sua construção e existência no mundo. Não há como dissociar o que se fala enquanto sistema linguístico do que pertence ao interdiscurso (interseccionalidade entre discursos anteriores para produzir cada discurso), o que se fala ou não se fala (o silêncio segundo Orlandi, 1997, p. 20), dentro de todo o contexto e pressupostos sociais. Temos um sistema linguístico, mas ele é socialmente construído e inerente ao discurso.

Para Pêcheux (1995), discurso é o efeito de sentido entre lugares sociais determinados pela estrutura de classes ou "interlocutores" (Orlandi, 2009, p. 63) que, não isento da ideologia, varia a depender do lugar social do qual se fala. Desse modo, tudo que se fala, lê, escreve, interpreta, pensa e enuncia está dentro de uma formação ideológica que prevê essas posições e o que se pode ou não enunciar nelas. Assim, dentro da vertente francesa de Análise do Discurso, a superfície linguística é ultrapassada e os enunciados remetidos às suas condições de produção, para que

> através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos

> que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados (Pêcheux, 1990, p. 57).

Esse conceito amplia a compreensão do que os enunciados, por mais simples que pareçam, não podem ser dissociados do contexto histórico e social em que são produzidos. Segundo Orlandi (2009), o discurso não é apenas uma sequência de palavras, mas envolve as condições de produção que influenciam a formulação e a interpretação dos enunciados. Nesse aspecto,

> Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (Pêcheux, 1990, p. 53)

Dessa forma, o discurso é algo construído socialmente, resultante das condições históricas, políticas e ideológicas em que é produzido e interpretado. A linguagem não é neutra, e os sujeitos são atravessados por formações discursivas que orientam o que pode ou não ser dito em determinado contexto, o que significa que suas produções linguísticas estão condicionadas pela posição que ocupam dentro da estrutura social. Elas podem ser definidas como

> um elemento constituído por um conjunto de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam a posições de classe e é suscetível de intervir no confronto entre diferentes forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social (Pêcheux, 1993, p. 166).

As formações discursivas "representam 'na linguagem' as formações ideológicas que lhe são correspondentes" (Pêcheux, 1995, p. 161). Assim, ao analisar os gêneros textuais presentes nas postagens da rede social *Instagram* dentro de um contexto educacional, é possível perceber como essas reflexões refletem e reforçam determinadas visões de mundo. A Análise do Discurso permite compreender como determinados discursos ganham legitimidade e se naturalizam, enquanto outros são silenciados ou marginalizados.

> A formação discursiva é caracterizada pelas marcas estilísticas e tipológicas que se constituem na relação da linguagem com as condições de produção. De outro lado, podemos dizer que o que define a formação discursiva é sua relação com a formação ideológica. Assim podemos perceber como se faz a relação das marcas formais com o ideológico (Orlandi, 1990, p. 132).

No contexto digital, a circulação e ressignificação de discursos tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que as redes sociais possibilitam a rápida apropriação e recontextualização de textos. A análise desses discursos sob a ótica pecheutiana permite identificar as estratégias

discursivas empregadas para influenciar o público discursivo e os efeitos ideológicos que emergem dessas práticas.

Um conceito fundamental nessa teoria é a interdiscursividade, que se refere à relação entre diferentes discursos ao longo do tempo. Para Pêcheux (1995), nenhum discurso é original ou isolado; todo enunciado carrega vestígios de enunciados anteriores, atualizando sentidos que já circulam socialmente. Nesse sentido, o termo pode ser considerado

> próprio de toda formação discursiva dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que "algo fala" (ça parle) sempre "antes, em outro lugar e independentemente", isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. (Pêcheux, 1995, p. 162)

É dessa maneira que, seguindo a lógica da Análise do Discurso de linha francesa, a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, moldando sua formação discursiva e, consequentemente, seus discursos, a partir de sua relação com o outro (sujeito e também discurso) e de uma cadeia complexa de contatos discursivos.

Considerando a não linearidade desses novos processos de leitura e escrita permeados por infinitas pirâmides hiperfocais de texto (Lévy, 1999; Ribeiro, 2016), faz-se necessário revisar os modelos de ensino de língua portuguesa padronizados na perspectiva da recente BNCC dentro de uma

heterogeneidade da sociedade e dos letramentos em cada contexto não apenas escolar, mas de inserção digital. "O ciberespaço possibilita a criação de múltiplas identidades, refletindo e ampliando as complexidades do sujeito contemporâneo" (Dias, 2018, p. 35).

Pierre Lévy (1999) destaca que a virtualidade amplia as possibilidades de construção de significados, especialmente ao permitir interações entre sujeitos que ocupam diferentes posições sociais. Assim, o ciberespaço não apenas reflete os discursos existentes, mas também oferece oportunidades de ressignificação e confrontação ideológica.

CONCEITOS DISCURSIVOS E ENSINO NA ERA DIGITAL

Na era digital, as mídias sociais se transformaram em espaços de circulação e consumo de informações, desempenhando um papel central na construção de discursos contemporâneos. Para entender o conceito de redes sociais, Raquel Recuero define que o termo se refere a "um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais)" (Recuero, 2009, p. 24). Para compreender o seu papel na internet, ela destaca:

> Os processos dinâmicos das redes são consequência direta dos processos de interação entre os atores. Redes são sistemas dinâmicos e, como tais, sujeitos a processos de ordem, caos, agregação, desagregação e ruptura (Nicolis & Prigogine, 1989).

> Outro aspecto importante da dinâmica das redes sociais é a sua emergência. Trata-se de uma característica dos sistemas complexos (Johnson, 2003) e envolve o aparecimento de padrões de comportamento em larga escala, que não são necessariamente determinados em microescala.
> (...)
> A emergência aparece com o surgimento de comportamento coletivos, não centralizados. Como sistema complexo, o sistema social também tenderá a mostrar comportamentos emergentes, coletivos, nessa dinâmica. (Recuero, 2009, p. 80)

A perspectiva apresentada por Recuero (2009) evidencia que as redes sociais digitais não são estruturas estáticas, mas sim sistemas dinâmicos que evoluem conforme as interações entre os atores. Esse caráter emergente significa que, à medida que indivíduos e grupos interagem, novos padrões de comportamento coletivo se formam, muitas vezes sem uma coordenação centralizada. Isso é particularmente relevante no contexto das mídias sociais, onde discursos, tendências e informações circulam de maneira descentralizada, podendo ganhar grande proporção em curto espaço de tempo. Assim, as redes sociais funcionam como espaços nos quais narrativas e sentidos são constantemente negociados, ressignificados e ampliados, influenciando diretamente a forma como os indivíduos constroem e interpretam a realidade na era digital.

Para os alunos do Ensino Fundamental, naturalizados na era das tecnologias digitais, essa nova forma de acessar e interagir com informações

apresenta desafios e oportunidades que constituem o que se pode ter por sociedade informacional (Castells, 1999). Por um lado, os textos digitais favorecem a convivência em um ambiente dinâmico e multimodal, exigindo habilidades de leitura que vão além do texto verbal tradicional. Por outro lado, a superficialidade e a velocidade com que as informações são utilizadas podem limitar o desenvolvimento de uma compreensão crítica mais profunda.

No entanto, no ambiente digital, essa estabilidade é tensionada pela dinamicidade das interações, pela convergência de mídias e pelo apelo audiovisual característico das redes sociais. Diante desse cenário, pensar o ensino de Língua Portuguesa na era digital a partir da Análise do Discurso de linha francesa implica deslocar o foco de práticas centradas exclusivamente na decodificação textual para uma abordagem que privilegie a compreensão dos processos de produção de sentidos. Nessa perspectiva, não se trata de ensinar diretamente "como interpretar corretamente" um texto digital, mas de criar condições para que os alunos percebam que todo dizer é atravessado por ideologias, memórias discursivas e posições de sujeito.

Assim, uma proposta educacional alinhada à perspectiva pecheutiana não se organiza como um conjunto fechado de técnicas, mas como um gesto pedagógico que favorece a problematização. Em vez de solicitar apenas a identificação de informações explícitas em postagens de redes sociais, por

exemplo, o professor pode conduzir os alunos a questionarem quem fala, de que lugar fala e quais sentidos são naturalizados naquele discurso. Esse deslocamento promove a passagem de uma leitura informativa para uma leitura discursiva, na qual os efeitos de evidência são tensionados.

Uma implicação pedagógica dessa abordagem é a valorização do equívoco e da multiplicidade de interpretações como constitutivos do processo de leitura. Ao invés de corrigir leituras divergentes, o professor pode explorá-las como indícios das diferentes formações discursivas que atravessam os sujeitos. Dessa forma, a sala de aula torna-se um espaço de confronto de sentidos, no qual os alunos podem explicitar e refletir sobre suas próprias posições discursivas.

Além disso, a noção de interdiscurso permite compreender que os textos que circulam nas redes sociais retomam dizeres anteriores, mesmo quando se apresentam como novidade. Uma prática pedagógica indireta, nesse caso, consiste em incentivar os alunos a identificar essas retomadas, observando como determinados temas, discursos e posicionamentos se repetem, se transformam ou se contradizem ao longo do tempo e em diferentes perfis. Tal movimento contribui para o desenvolvimento de uma memória discursiva crítica.

Por fim, ao considerar o sujeito como efeito de interpelação ideológica, o ensino orientado pela Análise do Discurso também abre espaço para que os alunos reflitam sobre sua própria inserção nas redes

sociais. Mais do que consumidores ou produtores de conteúdo, eles são sujeitos atravessados por discursos que orientam suas formas de dizer, interpretar e se posicionar. Nesse sentido, a escola pode favorecer práticas que não apenas utilizem o digital como ferramenta, mas que problematizem o próprio digital como espaço de disputa de sentidos.

CONSIDERAÇÕES

A discussão proposta ao longo deste trabalho evidencia que o ensino de Língua Portuguesa, na contemporaneidade, não pode ser dissociado das transformações promovidas pela cultura digital, especialmente no que se refere às formas de produção, circulação e interpretação de discursos. Nesse cenário, o conceito de letramento em contexto digital amplia a compreensão tradicional de leitura e escrita, ao considerar que os sujeitos são constantemente atravessados por práticas discursivas que extrapolam os limites da escola e se constituem em múltiplas materialidades.

A Análise do Discurso de linha francesa, ao conceber a linguagem como prática social e ideológica, oferece subsídios teóricos relevantes para a problematização dessas práticas. Ao deslocar o foco da transparência da linguagem para seus efeitos de sentido, essa perspectiva permite compreender que ler não é apenas decodificar, mas interpretar a partir de condições históricas, sociais e ideológicas específicas. Tal compreensão torna-se ainda mais necessária em um contexto marcado pela velocidade

da informação, pela multimodalidade e pela circulação massiva de discursos.

Dessa maneira, a articulação entre conceitos discursivos e ensino na era digital não se configura como a aplicação direta de uma teoria, mas como a construção de um olhar pedagógico que reconhece a linguagem como prática social, histórica e ideológica. Ao promover esse deslocamento, o ensino de Língua Portuguesa contribui para a formação de sujeitos capazes de ler criticamente os discursos que circulam na sociedade contemporânea, compreendendo que interpretar é, também, tomar posição.

Por fim, reafirma-se que o letramento em contexto digital não deve ser compreendido como uma competência isolada ou complementar, mas como parte integrante das práticas de linguagem na contemporaneidade. Incorporar essa perspectiva ao ensino significa reconhecer que a escola, longe de estar à margem dessas transformações, é um espaço privilegiado para a problematização dos discursos e para a construção de sentidos que possibilitem aos sujeitos atuar de forma mais consciente no mundo em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO E SOUZA, Lucília Maria. Um prefácio em nós. *In*: PACÍFICO, Soraya Maria Romano (org.). **O discurso em nós**: memória e subjetividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, p. 9-13.

BRASIL. **Lei Nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DIAS, Cristiane. **Análise do Discurso Digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. Tradução de Eni P. Orlandi. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1993. Tradução de: Analyse automatique du discours, 1969.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E.P. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 3ª. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento? Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et. al. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. Improviso, ensaio e expansão: reflexões sobre escola e educação pós-pandemia. **A Cor das Letras**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 317–325, 2022. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/9139. Acesso em: 13 dez. 2024.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.19, n.2. jul./dez. 2016. (p. 91-111) Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15260/9450. Acesso em: 10 set. 2023.

RIBEIRO, E. R. D.; SIMON, L. G. B.; ROSA, L. F. G.; BUENO JUNIOR, M. N.;

AMARAL, V. G. B.; LEITE, W. C. M. **Jornalismo Digital**: quando o Instagram Stories se transforma em ferramenta de comunicação da "Grande Mídia". *In:* Angela Grossi; Jefferson Barcellos; Aida Carvajal; Maria Cristina Gobbi; Osvando de Morais; Regilene Sarzi; Sandra Ruiz. (org.). Semiótica e história: fotografia e inovação. Aveiro: Ria Editorial, 2018, v. 1, p. 79-89. Acesso: 13 mai. 2025.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Alfabetização e letramentos múltiplos**: como alfabetizar letrando? *In*: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R (coord.). Língua Portuguesa: Ensino Fundamental. Coleção Explorando o Ensino, v. 19. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação & Sociedade, 2002, 23: 143-160. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt. Acesso em: 22 out. 2023.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIFICULDADES DO ENSINO FRENTE AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ERA DIGITAL

Leidiane Moreira de Rezende

INTRODUÇÃO

Dentro do contexto das ciências humanas a linguagem possui uma variação linguística capaz proporcionar ao ser humano uma forma singular de expressão. Diferentes formas e teorias são propostas para explicar a verdadeira função da linguagem. Observando algumas diferentes comunidades é possível detectar o aparecimento de várias modalidades no falar nos últimos anos, variações linguísticas constatadas em diferentes regiões brasileiras com diferentes estratos populacionais (Vasconcelos, 2009).

Para Nildo Viana (2004), sociólogo brasileiro, "a linguagem é um fenômeno social e está ligada ao processo de dominação, tal qual o sistema escolar, que é a fonte de dominação linguística." Assim, para uma boa fundamentação no ensino em instituições escolares é preciso conscientização da diversidade das normas linguísticas. Existem estudos comprobatórios que mostram a norma linguística ensinada dentro da sala de aula entendida como 'língua estrangeira', isto porque o aluno, originário de ambiente social diverso, chega à escola e se depara com ensinamentos

linguísticos diferente do empregado no seu quotidiano, variedade de português fora do padrão culto linguístico.

Instituições oficiais, responsáveis pelo planejamento da educação no Brasil, já se propuseram a melhorar o fato linguístico apontado nas diversidades, o Ministério da Educação apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) definindo que "a variação é constitutiva das línguas humanas", dispostas em todos os níveis sociais e em constante estado evolutivo, independentemente de qualquer ação normativa (Brasil, 1998). Dessa forma, a 'Língua Portuguesa' se encontra dentro de uma unidade constituída por um número extenso de variedades. A ideia de uma língua única,

> próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática enrolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre 'o que se deve e o que não se deve falar e escrever', não se sustenta na análise empírica dos usos da língua (Vasconcelos, 2009).

Instituições de ensino possuem há mais de 10 anos uma base de apoio (PCNs), no qual é encontrado em seu conteúdo orientações das metodologias pedagógicas disponibilizadas pelo Ministério da Educação, encontram-se ali medidas que propõe vencer o preconceito linguístico. No entanto, para sanar toda uma cultura de preconceitos arraigada na cultura

brasileira é preciso tempo e colaboração de todos os profissionais de ensino (Vasconcelos, 2009).

A VARIEDADE MULTIFACETADA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Considerando a extensão territorial do Brasil é possível compreender as incontáveis variações linguísticas existentes. A língua (português) é apenas uma, no entanto, a linguagem e a forma de expressão são apresentadas de várias maneiras. Existe uma variedade de expressões coloquiais, gírias, dialetos, supressão e/ou distorção de palavras encurtando o discurso, dentre outras oscilações linguísticas que, mesmo diverso da língua portuguesa oficial, o indivíduo se faz entender conforme o raciocínio. Afinal, cada região possui sua própria característica, a variação usada pelos nordestinos é diferente dos paraenses, a diversidade está no social, cultural e na geografia. O Brasil possui uma grande extensão territorial dividido por regiões, algumas mais desenvolvidas que outras, apresentando culturas totalmente diferentes entre si. Porém, não existem línguas fáceis ou complexas, na realidade o que falta é o conhecimento sobre determinada área ou assunto, daí surge à ignorância, o preconceito, a exaltação da forma que o indivíduo fala (se expressa) defronte à sociedade. Cada cultura segue uma linha diferente de imposição no ambiente específico (Bagno, 2006, p. 31).

Apesar de todos os percalços encontrados dentro de uma instituição escolar, bem como a dificuldade do profissional da educação em alcançar êxito no ensino e proporcionar a seus alunos uma aprendizagem de qualidade, a escola ainda é a única instituição que possibilita a divulgação, multiplicação e propagação de ideias sem o preconceito da linguagem.

A Língua Portuguesa possibilita a classificação na sua variedade multifacetada, a linguagem é a essência do contexto social do indivíduo. Nos anos 70 o tema estudado por linguistas e filólogos observou os fenômenos e fatores determinantes na alteração do português utilizado pelos colonizadores portugueses do século XVI e o português falado hoje, considerando diferentes conjuntos. Na tentativa de explicar a especificidade do português falado no país foram apontadas algumas hipóteses. Ilari e Basso (2007, p. 14) mostram que o português falado no Brasil é mais arcaico que o europeu, o português brasileiro mostra características próprias de algumas regiões de Portugal.

Em contrapartida, deve-se considerar que no processo de colonização os portugueses passaram a conviver com línguas diferentes num mesmo território, caracterizando um multilinguismo. A presença de diversas línguas, indígenas e africanas, e o deslocamento de um grande número de portugueses, permitiu que a formação do português falado no Brasil tivesse origem num verdadeiro mosaico de línguas e dialetos.

Quando alguns profissionais do ensino aceitam a homogeneidade da língua portuguesa adotando a ideologia de uma visão limitada diante dos fenômenos linguísticos, fundamentados apenas em informações gramáticas prescritivas, deixando de considerar o uso ativo da língua em seus diferentes contextos de fala. Com essa ideologia centrada e preconceituosa é registrado apenas uma variedade da língua anulando qualquer outra modalidade linguística (Vasconcelos, 2009).

Conforme Ilari e Basso (2006, p. 163), muitas vezes um traço regional, como a supressão do "erre" em final de palavras (planejá, viajá, fazê, por exemplo) pode ser falado num momento menos formal, demonstrando uma variação diatópica junto de uma variação diastrática. Pelo fato das variações linguísticas não acontecerem de maneiras separadas a tarefa de decompor o que diatópico do que é diastrático torna-se complexo.

Sendo assim, a fala humana se encontra submetida a duas forças contraditórias: variedade e unidade. A primeira, em atuação isolada, impossibilita a linguagem como forma de comunicação, entendendo ser puramente expressiva; a segunda, por sua vez, com a força da unidade, torna a língua um código protegido impossibilitando criatividade. É na ação interativa das duas forças que as línguas se mostram em constante renovação, sem se corromper. Optar por uma ou outra variedade linguística faz com que ela seja arbitrária, uma criação social utilizada em razão da política, do social e cultural. No entanto, algumas variações podem adquirir

privilégios, como a variação da fala dentro de um grupo de elite, porém, é negado ao falante o mesmo prestígio social quando invocado o português esdrúxulo, fora da sua norma padrão (Vasconcelos, 2009).

Avaliado o erro de linguagem de forma negativa a ação atingirá não apenas a esfera linguística, mas o indivíduo na sua totalidade, utilizando a língua como um divisor de fronteiras dentro dos grupos sociais. Conforme o emprego do código linguístico existe a possibilidade de distinção e exclusão social, desmerecendo e limitando determinado grupo linguístico social. Assim, Gnerre (1991, p.22) é enfático em dizer que "[...] a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder". A redação de um documento jurídico, por exemplo, necessita de conhecimento não apenas da língua, mas também saber redigir frases contextuais coerentes ao que se requer.

A Sociolinguística não considera a unicidade de um código linguístico absoluto, a variedade linguística é refletida no social, o correto passa a ser uma referência da sociedade de acordo com as diferenças e atitude entre os indivíduos. A visibilidade é clara quando certo tipo de sociedade tem a pretensão em aderir a grupos elitizados, o indivíduo se mostra no falar ou escrever conforme modelos bem-conceituados, uma forma de proporcionar relevância à própria mensagem (Vasconcelos, 2009).

O ENSINO E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Vários modelos do português brasileiro foram temas de debates incentivando estudiosos em prováveis teorias. No entanto, a expressão norma e modelo representam pluralidade de interesses, ocasionando divergência de planos autorais gerando confusões na norma gramatical. As escolas ensinam a variação linguística como norma escrita de um português culto, seguindo informações de escritores antigos e arcaicos fazendo com que seu uso seja efetivado no cotidiano do educando.

Os seres humanos desde o seu nascimento aprendem com o mundo uma linguagem adotada pelos padrões do meio em que vive, com o passar do tempo passam a expressar o que aprendeu comunicando-se através da fala. Quando este indivíduo é inserido em um ambiente escolar ele se depara com o ensino da língua padrão através das Gramáticas Tradicionais, percebendo ser uma forma de linguagem diferente da que até então lhe foi apresentada. O aluno (iniciante) que já possuía a própria forma de falar, dentro da escola descobre que aquilo aprendido anteriormente é considerado errado, em decorrência deste 'pré' conceito, sua personalidade (identidade) se confunde levando-o ao 'preconceito' no modo de falar do outro (Soares *et. al.*, 2017).

O processo de alfabetização e o ensino da língua padrão são vistas como a forma 'correta' de expressão em comparação as outras formas de falar, passando esta última ser consideradas 'incorretas ou feias' de ouvir.

Situações reais que surge o preconceito linguístico, Marcos Bagno (2006) afirma que "é a atitude que consiste em discriminar uma pessoa devido ao seu modo de falar. [...] Preconceito linguístico é somente uma 'denominação bonita' para um profundo preconceito social". O autor mostra que o preconceito não está na maneira de falar e sim na "identidade social e individual do falante" (Bagno, 2006). Afirmação que reafirma o verdadeiro caráter social da linguagem, a exclusão social dos que não atingiram o conhecimento linguístico da norma padrão da língua.

A função das instituições de ensino é mostrar a seus alunos não apenas a norma padrão, mas também a existência das variações da língua portuguesa; que cada situação ambiental, social e cultural tem suas singularidades. O aluno deve compreender que não existe o certo ou o errado, apenas situações usuais, que existem dialetos, uma maneira de expressão informal da fala; que, uma vez inserido em uma sociedade heterogênea, a linguagem passa a ser uma relação entre seres humanos onde se fazer compreende (Vasconcelos, 2009).

Comprometido com o combate das desigualdades sociais, o profissional do ensino linguístico tem o dever de reconhecer as diferenças das camadas populares, a existência de diferentes falantes linguístico com direitos de conhecimento da norma padrão sem se abster do seu dialeto, sem o estigma do erro. Desta forma, compreendendo sua significância dentro da sociedade, o falante será capaz de realizações participativas como

cidadão. O principal objetivo do ensino está em preparar o indivíduo, iniciante ao conhecimento, a ser cidadão, se fazer conhecedor da beleza da língua pronunciada, que existem diversas formas no falar e que é possível se fazer compreender, valorizando a linguagem em sua totalidade e não apenas em normas ditadas por exímios literários (Soares *et. al*., 2017).

Os profissionais do ensino, juntamente com a instituição escolar, devem compreender que o aluno quando ingressa em uma sala de aula, leva consigo tão somente sua vivência linguística oriunda da sua comunidade, munida de variáveis não padronizadas das literaturas oficiais. O papel do educador é apresentar outros conteúdos linguísticos, acrescentando-os e não os substituindo, no processo construtivo do saber. É preciso acolher a multiplicidade da língua portuguesa para que o Brasil não se torne um país elitista. Bagno (2006) apresenta uma proposta inteligente para suprir preconceitos através de atividades de pesquisa, fazendo com que o aluno construa seu próprio conhecimento linguístico, uma ferramenta que possibilita reflexão e crítica à normativa gramatical.

A função dos educadores se apoia em transformar a imagem dos povos que se encontram à margem da sociedade fazendo com que seus pupilos compreendam que existem várias formas de falar, comunicar. É preciso combater a forma de tratamento para com o diferente (desigual) na linguagem. É imperativo que a escola considere a diversidade linguística e cultural da humanidade, compreendendo a diversidade étnica, cultural e

socioeconômica do país para que possa transmitir aos seus alunos o conhecimento real sem o preconceito da fala (Soares *et. al.*, 2017).

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Com a democratização do ensino e os avanços nos assuntos linguísticos o setor educacional no Brasil passou a ser mais enfático na preocupação com as diferentes variedades (variações) linguísticas. Atualmente, existe um número crescente de estudantes que utilizam uma linguagem (variação linguística) com baixo prestígio linguístico, fazendo com que a escola busque conciliar as diferentes variações da língua brasileira, relacionando-as com a 'norma padrão culta', coexistindo-as simultaneamente. O equilíbrio é inevitável. O instituto (profissionais do ensino) precisa mostrar as variações da língua comparando a linguística de pequeno valor com a beleza da comunicação verbal em suas múltiplas formas expressiva. O ensino da língua materna não precisa ser ditatorial, imposição da norma culta padrão, é necessário mostrar o novo padrão linguístico como outra modalidade correta da fala, porém, sem desprezar a forma culta na sua totalidade:

> Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e

> fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais (Soares, 1986, p. 78).

A função da Linguística é ampliar a visão da linguagem (língua) através de análises das diversas variedades linguísticas. O professor deve aplicar novas estratégias de ensino da língua possibilitando sua compreensão na sua plenitude se abstendo dos estereótipos linguísticos. Dessa forma, estudante e professor precisam conhecer melhor os fatos, lançando mão de conhecimentos científicos para levantar hipóteses intuitivas formulando exatidões, ponderando probabilidades, confrontando fatos levando a um resultado final, podendo se provisório ou contestatório (Ilari, 1985, p. 11). Este processo evita posições dogmáticas, a reflexão e a reação crítica fazem com que os envolvidos na aprendizagem da língua se abstenham do preconceito que transpõe o senso comum.

Teoricamente, o novo posicionamento se codifica apenas por uma troca silábica. Defronte à gramática normativa arcaica, o educador precisa transmitir os ensinamentos (conhecimentos) conforme compreensão dos manuais gramaticais e livros didáticos. No entanto, na nova postura reflexiva é imperativo que o professor se instrua exaustivamente estando sempre atualizado com os avanços das ciências da linguagem e da educação. Na prática o novo posicionamento está representado pela troca de ideias e

conhecimentos gramaticais. O professor com o conhecimento científico e o aluno com questionamentos de ocorrências do seu quotidiano fazendo com que o educador esteja sempre atualizado.

A gramática é uma ciência, "necessário começar a conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante." (Perini, 1996, p. 16-17) Para combater antigas opiniões formadas atinentes ao preconceito linguístico é preciso uma prática mais efetiva no ensino da língua brasileira. O falante nativo de uma língua é capaz de discernir por intuição a agramaticalidade do contexto inserido num diálogo. "Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar" (Vasconcelos, 2009). O erro está no aprendizado, na construção do saber, no saber secundário, adquirido através de treinamento, prática e memorização. Na língua materna é diferente, o saber é adquirido desde a concepção uterina aprimorada no decorrer da vida. Perini (1997) enfatiza que o resultado está na complexidade da aprendizagem, "nosso conhecimento da língua é ao mesmo tempo altamente complexo, incrivelmente exato e extremamente seguro". O autor afirma que:

> Qualquer falante de português possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento. E (...) esse conhecimento não é fruto de instrução recebida na escola, mas foi adquirido de maneira tão natural e espontânea quanto a nossa habilidade

> de andar. Mesmo pessoas que nunca estudaram gramática chegam a um conhecimento implícito perfeitamente adequado da língua. São como pessoas que não conhecem a anatomia e a fisiologia das pernas, mas que andam, dançam, nadam e pedalam sem problemas (Perini, 1997, p. 13).

Quanto à língua escrita o erro está na tentativa de acerto. A modalidade da língua escrita se apoia no ensaio analítico da língua falada, realizada pelo usuário da escrita ao grafar sua mensagem, conforme seu perfil sociolinguístico. Na língua falada à aplicabilidade do erro se mostra na manifestação linguística como na fonética, morfológica e sintática, diferente das regras ditadas na gramática normativa, apresentada por uma codificação denominada 'língua culta', um padrão idealizado difere da real variedade culta objetiva. Assim, a utilização da língua oral ou escrita consiste em encontrar o equilíbrio entre a adequação e a aceitação.

A RIDICULARIZAÇÃO DOS ERROS ORTOGRÁFICOS NA INTERNET

A linguagem é essencial para a comunicação humana, permitindo a expressão de ideias, descobertas e experiências. No entanto, quando as normas gramaticais não são seguidas, os indivíduos podem ser desvalorizados ou ridicularizados.

Na internet, esse fenômeno se manifesta frequentemente por meio de memes, imagens, vídeos ou *GIFs* compartilhados em redes sociais como Facebook, Instagram, Twitter e WhatsApp, que evidenciam erros

ortográficos e transformam a escrita incorreta em motivo de humor. Embora alguns memes sejam criados artificialmente, o objetivo deste estudo não é diferenciar conteúdos reais de fictícios, mas analisar linguisticamente como os erros de escrita são percebidos e tratados no ambiente digital.

Imagem 1: Meme 1



Fonte: Imagem do Pinterest ||BTS|| #Memes #NamJin[4]

No "Meme 1", um interlocutor comunica a um amigo via WhatsApp que está "apaichonado". O amigo o aconselha a expressar seus sentimentos de forma clara, e o interlocutor compartilha a resposta da pessoa envolvida: "Apaixonado é com X, seu burro".

A análise da imagem evidencia que a linguagem pode influenciar decisões afetivas. Indivíduos que não seguem a norma gramatical podem ser julgados ou rejeitados com base apenas na forma como se expressam. Considerando que a sociedade frequentemente manifesta preconceito em relação a quem não utiliza a gramática normativa, e que os indivíduos buscam aceitação em diferentes grupos sociais, a maneira de se comunicar pode se tornar um fator determinante na construção de relações pessoais ou conjugais.

O ENSINO PRECÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Ensinar a gramática no mundo contemporâneo passou a ser uma missão desafiadora. Vasconcelos (2009) relata que "ensinar gramática [...] está virando privilégio para as escolas particulares, onde o público privilegiado é a elite". Acrescenta com o posicionamento de que as escolas públicas se abstêm de incentivos na leitura para melhor compreensão da 'língua do professor'. No entanto, a educação é para todos, é preciso empenho dos profissionais educadores em solucionar o problema através de estratégias educacionais. A autora invoca um exemplo de preconceito da linguagem de cunho cultural conflitante dentro de um diálogo entre professor e aluno no qual são pronunciadas palavras como "'nois', 'bicicreta', 'cheguemos', etc." (Vasconcelos, 2009). Dessa forma, cabe ao professor detectar os erros reais procurando incentivar o aluno para uma

linguagem mais adequada sem humilhá-lo. É preciso explicar o significado das palavras, que sua escrita deve ser de acordo com a norma culta, porém, existindo possibilidades de mudanças.

Marcos Bagno (2004, p. 52) destaca que "o que acontece é que em toda língua do mundo existe um fenômeno chamado *variação*, isto é, nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico." O autor menciona que algumas gramáticas mostram correções equivocadas omitindo a justificativa da escrita antiga para a atual, que existem mudanças na língua, que o padrão culto de ontem pode não a normativa contemporânea. "Essa supervalorização da língua escrita combinada com o desprezo da língua falada é um preconceito que data de antes de Cristo!" (Bagno, 2004, p.52).

A "educação não trabalha sozinha" (Vasconcelos, 2009). É necessário um apoio social, econômico e político. Para que exista uma educação de qualidade é preciso uma política pública mais efetiva e responsável, começando com disponibilização de capacitação dos profissionais de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a língua significa ser compromissado com a cidadania, o educador (professor) possui o dever de participar da construção no

processo do saber de seus pupilos, sempre através da inclusão e não da discriminação. É preciso lançar mão do real, da realidade de cada aluno, observando a forma de expressar, de falar, de interagir com seus semelhantes, retirando desta investigação uma maneira eficiente estrategista de transmitir seu conhecimento em sala de aula.

Deve-se considerar a existência de mudanças, o mundo está em constante movimento assim como as ciências evolui, a ciência da linguagem agregada às ciências humanas faz com que o preconceito caia por terra.

Compreendendo o ser humano e suas variações linguísticas é respeitar o direito de expressão de cada ser humano. É dever do educador ensinar, além da língua portuguesa, iniciar a formação de cidadania, independente da linguagem social/cultura.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz? 49. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs). Língua Portuguesa, 6º aos 9º anos, p.29. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato**. O português da gente:** a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2007.

LEITE, Marli Quadros**. Preconceito e intolerância na linguagem.** São Paulo: contexto, 2008.

SOARES, Raquel Madeira; COSTA, Laís Braga; AMARAL, Marcel Jardim; MAGAINE, Daniel Laydner; DICETTI, Andrieli dos Santos; CAPORAL, Bibiana da Roza; CORTES, Márcia Della Flora. Preconceito linguístico e exclusão social. In: XXII SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. REDE E TERRITÓRIO, 24-26 out. 2017, Rio Grande do Sul. **Preconceito linguístico e exclusão social**. Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ (Rio Grande do Sul): UNICRUZ, 2017.

VASCONCELOS, Ângela Catarina de Oliveira. Preconceito linguístico e a conscientização. Webartigos, 25 nov. 2009. Disponível em https://www.webartigos.com/artigos/preconceito-linguistico-e-a-conscientizacao/28722 Acesso: 02 jun. 2018.

VIANA, Nildo. Educação, linguagem e preconceito linguístico. **Revista Plurais**, v. 01, n. 01, p. 77-93, Anápolis-GO, 2004.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA E SEMIÓTICA DISCURSIVA: RECONFIGURAÇÕES DA AUTORIA E DESAFIOS PEDAGÓGICOS

Silvane Aparecida Gomes

INTRODUÇÃO: A CRISE DA AUTORIA NA ERA DOS ALGORITMOS

O cenário contemporâneo do ensino superior atravessa uma transformação que transcende a mera inovação técnica ou a adoção de novos artefatos digitais. Vivemos o que nomeio de "virada tecnodiscursiva", na qual a linguagem e a tecnologia se amalgamam de tal forma que as fronteiras entre o pensamento humano e o processamento algorítmico tornam-se cada vez mais porosas. Nesse contexto, a Inteligência Artificial Generativa (IAGen) se apresenta como uma ferramenta de produtividade e como um agente que coloca em xeque um dos pilares da educação ocidental: a ideia de que a criação intelectual é um ato isolado, fruto de um sujeito soberano e dono absoluto de sua racionalidade.

Historicamente, o sistema educacional consolidou-se sob o respaldo da Modernidade, que consagrou a autoria centrada exclusivamente no indivíduo — a concepção do autor como um sujeito isolado e autossuficiente, uma espécie de fonte única de onde brota a originalidade. Essa perspectiva, que entende o sujeito como uma unidade fechada em si mesma, ignora que todo discurso é, por natureza, dialógico e intertextual (Bakhtin, 1997; Koch; Travaglia, 2003; Koch; Elias, 2006). Entretanto, a

IAGen radicaliza essa percepção ao automatizar a intertextualidade em escala global. Transitamos, portanto, de uma concepção de autoria baseada no isolamento criativo para uma produção de sentido híbrida, distribuída e mediada por arquiteturas de dados.

Essa transição para um modelo de produção de sentido em rede — que podemos compreender sob a ótica do Rizoma Tecnodiscursivo — redefine o papel do estudante e do pesquisador. Se antes o foco da avaliação acadêmica residia na capacidade de o discente produzir um texto do "zero", hoje o desafio pedagógico reside em identificar o ponto em que a interação com a IA deixa de ser um suporte à cognição para se tornar uma substituição da agência discente. O risco é o plágio no sentido tradicional e a "alienação autoral", em que o estudante delega o processo de significação à máquina, perdendo o controle sobre as modalizações e as estratégias de persuasão que compõem o seu próprio dizer.

Nesse sentido, o Relatório da UNESCO (2024) sobre IA e educação é categórico ao advertir que a adoção dessas tecnologias nas universidades deve ter como norte a ampliação do letramento crítico. O documento sinaliza o perigo de uma "dependência cognitiva" que atrofie o pensamento reflexivo. Quando o diálogo com a IAGen é acrítico, o sujeito abdica do esforço de síntese e da dúvida metódica, elementos fundamentais para a construção do conhecimento científico. O letramento, portanto, deve ser decolonial e integrado, questionando como usar a ferramenta e, quais são

os vieses ideológicos e as bases de dados (muitas vezes centradas em perspectivas do Norte Global) que alimentam os textos gerados sinteticamente.

Nota: Norte Global

Conceito geopolítico, económico e epistemológico que que precisa de ser questionado e adaptado para que não apague a identidade e a autonomia do estudante brasileiro. (Adaptado de Dering, 2024).

Para enfrentar esse impasse, este estudo propõe que a Semiótica Discursiva, de linhagem greimasiana, atue como a lente analítica necessária para decifrar as práticas discursivas mediadas por algoritmos. A semiótica não se limita a descrever o que o texto diz, mas investiga como o sentido é construído em suas diferentes camadas de profundidade. Através da Árvore das Categorias de Análise Semiótica (ACAS), modelo desenvolvido por Ana Cristina Fricke Matte, torna-se possível sistematizar as categorias de enunciação, aspecto e modalidade.

A aplicação da ACAS permite ao docente e ao discente realizar uma "desconstrução crítica" do texto híbrido. Ao analisar as categorias semióticas, o estudante é provocado a identificar onde está a sua intencionalidade e onde está a base estatística da IA. A autoria, sob esse prisma, deixa de ser vista como a "propriedade de uma ideia" para ser entendida como a responsabilidade ética sobre a enunciação. Ser autor, na

era da IAGen, significa ser capaz de sustentar as escolhas discursivas e garantir que o texto não seja somente uma colagem de probabilidades linguísticas, mas um projeto de sentido ancorado na realidade social e acadêmica.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a Portaria CNPq Nº 2.664/2026, que estabelece novos marcos para a integridade científica no Brasil. A normativa exige transparência absoluta no uso de ferramentas generativas, reforçando que a IA, por carecer de subjetividade e agência moral, jamais poderá ocupar o lugar de autor ou coautor. A regulação institucional, somada ao rigor da análise semiótica, cria um anteparo contra a desumanização do discurso acadêmico. Enquanto a norma garante a integridade e a transparência, a Semiótica Discursiva permite que o sujeito-enunciador recupere sua agência frente ao automatismo algorítmico. Esse movimento é essencial para evitar que o ensino superior se torne uma câmara de eco de bases de dados distantes de nossa realidade, assegurando que a produção do conhecimento permaneça sendo um ato de reflexão humana, ética e situada. O pesquisador é compelido a manter o controle editorial, validando criticamente cada dado, citação ou argumento proposto pelo algoritmo.

Portanto, o horizonte da formação docente e discente deve ser o desenvolvimento do sujeito-editor. Este novo perfil de autor não deve negar a tecnologia, mas utilizá-la como uma prótese cognitiva que expande

suas possibilidades de pesquisa e exploração textual. No entanto, ele mantém a soberania sobre o plano do conteúdo e da expressão. O diálogo com a máquina deve ser um processo de "refração": o estudante recebe o insumo da IA, mas o atravessa com sua própria experiência e conhecimento prévio, seu letramento integrado e seu compromisso ético.

Em última análise, a transformação do ensino superior diante da IAGen exige que resgatemos a essência do fazer acadêmico: a busca por um sentido que transforme o sujeito e o mundo. Se a tecnologia nos desafia a abandonar a ilusão do "autor monádico" (autoria centrada exclusivamente no indivíduo), ela também nos convida a abraçar uma autoria mais consciente, coletiva e tecnicamente mediada, mas que nunca abdica da intencionalidade humana como o motor primordial da ciência e da cultura. A Semiótica Discursiva, municiada por ferramentas como a ACAS, oferece o mapa para navegarmos nessa complexidade, garantindo que o brilho da inovação tecnológica não ofusque a profundidade do pensamento crítico e a integridade da voz humana no espaço universitário.

REFERENCIAL TEÓRICO E NORMATIVO: ENTRE A SEMIÓTICA E A GOVERNANÇA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A construção de um arcabouço teórico para o uso da Inteligência Artificial Generativa (IAGen) no ensino superior exige uma articulação transdisciplinar. Não basta compreender o funcionamento técnico dos algoritmos; é preciso interrogar a natureza do sentido que eles produzem e

os limites éticos de sua aplicação na formação acadêmica. Esta seção detalha os pilares que sustentam esta investigação no momento: a análise semiótica como método de crítica, o novo paradigma de integridade científica nacional e o compromisso com um letramento que seja, simultaneamente, decolonial e integrado.

A SEMIÓTICA COMO FERRAMENTA DE CRÍTICA ALGORÍTMICA E A ESTRUTURA ACAS

A Semiótica Discursiva (Greimas, 1975), apresenta-se como um instrumental para desvendar as engrenagens da interação humano-IA. No contexto educacional, o texto gerado por um algoritmo não deve ser visto como um produto acabado, mas como um objeto de análise que carrega marcas de uma enunciação simulada. A crítica algorítmica proposta neste estudo fundamenta-se na capacidade de decompor as estruturas narrativas e discursivas para compreender como o sentido é construído e, principalmente, por quem.

O ponto central desta análise é a *Árvore das Categorias de Análise Semiótica* (ACAS) (Matte, 2019, 2024). A ACAS funciona como um mapa sistemático que permite ao pesquisador e ao estudante navegar pelos diferentes níveis de pertinência do texto — do fundamental ao discursivo. Ao aplicar essa estrutura, o estudante é incentivado a realizar um exercício de "arqueologia textual", identificando as marcas de enunciação e modalidade.

Nesse processo, torna-se possível distinguir entre as marcas de "humanidade" (intencionalidade, subjetividade situada, ética) e as marcas de "automação" (padrões estatísticos, ausência de contexto pragmático, neutralidade simulada) identificadas, o estudante confronta o que Dondero (2024) define como as linguagens da inteligência artificial: um regime de significação onde a imagem e o texto resultam de operações matemáticas de predição, e não de uma percepção sensível situada. O rigor semiótico atua, portanto, na decodificação dessas operações. A análise semiótica transforma o aluno de um mero receptor de informações em um analista crítico, capaz de perceber quando o texto da IA carece de uma "voz" autêntica ou quando reproduz argumentos vazios.

Essa competência analítica dialoga diretamente com o *Marco Referencial de Competências em IA para Professores* (UNESCO, 2025). A UNESCO preconiza que o educador do século XXI deve possuir a fluência técnica e a capacidade de avaliar a profundidade do engajamento do aluno com o objeto de estudo. A ACAS oferece ao docente o critério para essa avaliação: se o aluno consegue desconstruir e reconstruir o sentido de um texto mediado pela IA, ele demonstra um domínio cognitivo que vai além da simples manipulação de comandos (*prompts*). Assim, a semiótica atua como um anteparo contra a "alienação autoral", garantindo que a tecnologia sirva à expansão da inteligência humana, e não à sua substituição.

O NOVO PARADIGMA DA INTEGRIDADE CIENTÍFICA: A PORTARIA CNPQ Nº 2.664/2026

A regulação do uso da IA na produção do conhecimento científico no Brasil deu um passo decisivo com a promulgação da Portaria CNPq Nº 2.664/2026. Este documento estabelece as coordenadas éticas e burocráticas para pesquisadores e estudantes, consolidando o princípio da transparência radical. A normativa não proíbe o uso da IAGen, mas exige que sua presença seja devidamente declarada e justificada em todas as etapas da pesquisa.

Um dos pontos mais sensíveis da Portaria é a reafirmação de que a IA não possui agência moral ou responsabilidade jurídica. Portanto, ferramentas generativas jamais podem ser citadas como autores ou coautores de trabalhos acadêmicos. A autoria, no direito brasileiro e na prática científica, permanece vinculada ao ser humano, que deve ser o fiador ético da veracidade e da originalidade das informações apresentadas.

Neste capítulo, interpretamos a normativa do CNPq como um chamado ao fortalecimento do Letramento Integrado (Gomes, 2023). A exigência de transparência força o pesquisador a manter um controle editorial constante. Ao utilizar a IA para gerar rascunhos, revisões ou análises de dados, o sujeito assume o compromisso de realizar uma validação crítica rigorosa, atenuando riscos inerentes à tecnologia, como as "alucinações" (geração de fatos falsos ou referências inexistentes) e os

enviesamentos algorítmicos (recorte que trataremos em outros textos).

Para o ensino superior, isso significa que a avaliação da autoria deve mudar de foco: em vez de punir o uso da máquina, deve-se premiar a capacidade do estudante de documentar e justificar a sua interação com ela. O "valor" do trabalho passa a residir na qualidade da curadoria e na profundidade da refração crítica realizada pelo autor humano sobre o insumo digital.

LETRAMENTO INTEGRADO E PERSPECTIVA DECOLONIAL: O DESAFIO DO NORTE GLOBAL

O conceito de Letramento Integrado (Gomes, 2023) expande a noção tradicional de alfabetização digital. Ele não se resume ao "saber fazer", mas integra as dimensões pedagógica, tecnológica, crítica e, de forma vital para o contexto latino-americano, a dimensão decolonial (Dering, 2021).

É imprescindível reconhecer que os modelos de IAGen são treinados, em sua esmagadora maioria, sobre bases de dados que refletem as perspectivas do Norte Global. Isso significa que os algoritmos tendem a reproduzir visões de mundo, valores éticos e padrões linguísticos oriundos de nações hegemônicas (EUA e Europa), muitas vezes em detrimento das nuances culturais e dos saberes locais do Sul Global. Se a educação superior brasileira adotar essas ferramentas sem uma postura crítica, corre o risco de aprofundar o colonialismo digital, homogeneizando o pensamento acadêmico sob uma lógica estrangeira.

Sob a ótica de Freire (1989), a educação deve ser um processo libertador. No contexto da IA, essa libertação ocorre quando o estudante é instrumentalizado para questionar os vieses eurocêntricos da máquina. Sob a ótica do Letramento Decolonial (Dering, 2024) devemos utilizar a tecnologia para visibilizar saberes marginalizados, promovendo uma "ecologia de saberes" em vez de uma monocultura algorítmica.

A Semiótica Discursiva auxilia nesta tarefa ao permitir que identifiquemos as marcas de exclusão e de estereotipação nos textos gerados. Por exemplo, ao solicitar a uma IA que descreva um cenário de desenvolvimento educacional, é comum que ela priorize modelos baseados em realidades tecnológicas de alto custo, ignorando contextos de vulnerabilidade ou práticas pedagógicas comunitárias típicas do Brasil. O letramento integrado capacita o sujeito-editor a refratar esses conteúdos, adaptando-os e tensionando-os a partir de sua realidade situada.

SÍNTESE NORMATIVA E PEDAGÓGICA: UNESCO E OS HORIZONTES DA FORMAÇÃO

A convergência entre os documentos da UNESCO (2024, 2025) e as normativas brasileiras aponta para um futuro em que o professor não é mais um transmissor de informações, mas um arquiteto de experiências críticas de aprendizagem. O *Marco Referencial de Competências em IA* insiste que a formação docente deve priorizar a ética e a agência humana.

A educação não pode promover uma "dependência cognitiva" que atrofie o pensamento reflexivo. Pelo contrário, o objetivo da integração da IA no currículo deve ser o de elevar o nível de abstração e complexidade das discussões. Ao delegar à máquina tarefas repetitivas ou de processamento básico, o tempo e a energia humana são liberados para o que a IA não pode fazer: o julgamento moral, a sensibilidade estética e a empatia social.

Assim, este referencial teórico sustenta que o anteparo contra a desumanização do discurso acadêmico reside na união entre o rigor analítico da semiótica e a postura política do letramento decolonial. A regulação do CNPq fornece a estrutura ética necessária para que essa inovação ocorra sem sacrificar a integridade. Juntos, esses elementos formam a base para uma prática pedagógica que reconhece a IA como uma "prótese cognitiva" e que mantém a intencionalidade humana como o motor inegociável da construção de um mundo mais justo e democrático.

METODOLOGIA: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E A AVALIAÇÃO DE AUTORIA EM REDE

A arquitetura metodológica desta pesquisa é desenhada para responder à complexidade do fenômeno tecnodiscursivo contemporâneo. Adota-se uma abordagem de intervenção pedagógica (Damiani *et al.*, 2013), caracterizada pela introdução deliberada de novas estratégias e ferramentas no ambiente educativo para observar, analisar e modificar práticas vigentes. No contexto deste estudo, a intervenção visa integrar a

Inteligência Artificial Generativa (IAGen) e as tecnologias imersivas ao currículo e fundamentalmente, reconfigurar a relação do estudante com a produção de sentido e a autoria.

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem mista (quanti-qualitativa), permitindo que a triangulação de dados (Creswell, 2014) ofereça uma visão holística sobre como o letramento integrado é processado pelos sujeitos. Enquanto os dados quantitativos mensuram a eficácia da aprendizagem e a percepção de competências, a análise qualitativa mergulha nas subjetividades e nos processos de "refração" que ocorrem quando o estudante confronta o texto gerado por algoritmos.

Nota: Triangulação de dados

A triangulação é tratada como estratégia de validação interna, baseada na convergência de múltiplas fontes de dados, métodos ou perspectivas.

CONTEXTO E SUJEITOS: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR

O locus da pesquisa compreende dois cenários complementares: a rede pública de ensino médio em Belo Horizonte (MG) e cursos de licenciatura em Letras de uma instituição de ensino superior. Esta escolha é estratégica e decolonial; busca-se observar como o letramento crítico se manifesta em diferentes níveis de formação, garantindo que o debate sobre IA não fique restrito a elites tecnológicas.

Os participantes do ensino superior (foco da discussão deste capítulo) totalizam aproximadamente 60 estudantes de graduação, divididos entre um Grupo Experimental (GE), submetido à intervenção com foco na estrutura ACAS e IAGen, e um Grupo Controle (GC), que segue o currículo tradicional de análise textual. A seleção por conveniência respeita critérios de representatividade acadêmica, envolvendo também docentes das disciplinas de Semiótica e Linguística, que passam por uma formação específica para atuar como mediadores desta nova ecologia de aprendizagem.

ETAPA 1: A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E A TRÍADE DA AUTORIA HÍBRIDA

A intervenção é estruturada em atividades cíclicas que desafiam a "individualidade monádica" e propõem um modelo de autoria em rede. O desenho didático é dividido em três fases fundamentais que buscam testar os limites da agência humana frente à automação:

A) Fase de Produção Coautoral: O Encontro com o Algoritmo

Nesta fase inicial, os estudantes são instigados a utilizar ferramentas de IAGen (como ChatGPT e Gemini) para a geração de rascunhos iniciais de análises de textos sincréticos (textos que mesclam linguagem verbal, visual e sonora). O objetivo aqui não é a entrega de um produto concluído, mas a

experimentação da IA como uma "prótese cognitiva". O foco pedagógico recai sobre o *prompting* — a habilidade de interpelar a máquina — e na observação de como a IA organiza as primeiras camadas de sentido a partir de bases de dados globais (nomeei de promptação).

B) Fase de Crítica Semiótica: A Desconstrução via ACAS

De posse do texto gerado pela IAGen, inicia-se o processo de desconstrução utilizando a **Árvore das Categorias de Análise Semiótica (ACAS)** (Matte, 2024). Os estudantes devem aplicar os níveis de pertinência (fundamental, narrativo e discursivo) para identificar:

as **Alucinações e Inconsistências:** Onde a IA inventou dados ou falhou na lógica argumentativa? Os **Vieses e Perspectivas do Norte Global:** O texto reflete valores eurocêntricos ou ignora o contexto local e decolonial? As **Lacunas de Enunciação:** O texto possui marcas de um sujeito situado ou é uma colagem estatística impessoal? Esta fase é o núcleo do letramento integrado, pois exige que o aluno utilize a teoria semiótica para "vencer" a opacidade do algoritmo (Liska, Gomes, 2025).

C) Fase de Refração Humana: A Reivindicação da Autoria

A etapa final consiste na reescrita total do texto. O estudante deve integrar sua própria "voz", seu contexto cultural e sua sensibilidade ética, diferenciando-se radicalmente da base estatística da IA. É o momento da

Refração, em que o insumo tecnológico passa pelo prisma da subjetividade humana. O resultado esperado é um texto híbrido onde a agência humana é soberana, atendendo aos critérios de integridade da Portaria CNPq 2.664/2026.

TECNOLOGIAS E MATERIAIS IMERSIVOS

Para enriquecer a intervenção, a metodologia incorpora tecnologias imersivas (Realidade Virtual e Aumentada), utilizando softwares como Google AR e Oculus Rift. Esses ambientes são utilizados para criar "cenários de significação", onde o texto não é somente lido, mas experienciado espacialmente. O estudante analisa como a mudança de suporte (da tela para o ambiente 3D) altera as categorias semióticas de espaço e tempo, exigindo novos protocolos de análise multissemiótica previstos no Marco de Competências da UNESCO (2025).

ETAPA 2: AVALIAÇÃO E O "DIÁLOGO AUTORAL"

A avaliação nesta pesquisa rompe com o modelo tradicional focado no produto concluído. Adota-se o conceito de *Avaliação de Diálogo Autoral*, que mensura o processo de curadoria, crítica e edição. Os critérios de avaliação são fundamentados em: **Transparência:** O aluno declara e justifica onde e como usou a IA? **Densidade Crítica:** A análise semiótica foi capaz de identificar e corrigir os limites do algoritmo? **Originalidade**

Híbrida: O texto final apresenta uma contribuição autêntica do estudante que supera o rascunho inicial?

Técnicas de Coleta e Análise de Dados:

Questionários (Pré e Pós-teste): Para quantificar a evolução da percepção sobre IA e autoria.

Observações Estruturadas e Gravações de Interações: Captura-se o "fazer" do estudante no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), analisando os caminhos de busca e as hesitações diante da máquina.

Entrevistas Semiestruturadas: Espaço para que professores e alunos reflitam sobre a "desumanização" ou "reumanização" do discurso acadêmico durante a experiência.

A análise de dados segue a Análise Temática (Braun; Clarke, 2006) para os dados qualitativos e estatística descritiva/inferencial (testes t) para os quantitativos. A integração ocorre via Triangulação de Denzin (2012), assegurando que os achados tenham validade científica e pedagógica.

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS E ATENUAÇÃO DE LIMITAÇÕES

Em estrita observância à Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, a pesquisa garante o anonimato e o consentimento livre e esclarecido. Um ponto ético central é a orientação sobre o uso responsável da IAGen, prevenindo o plágio involuntário e reforçando as diretrizes da Portaria CNPq sobre a não-autoria das máquinas.

Nota: Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde

O trabalho não é somente sobre "aprender a usar tecnologia", mas sobre uma prática científica ética e responsável e seguiu o rigor da Bioética. Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição onde ocorreu a testagem.

As limitações, como a resistência docente ou a disparidade de acesso tecnológico, são atenuadas por meio de uma formação continuada, que apresenta a IA não como uma ameaça à carreira docente, mas como uma oportunidade de elevar o debate pedagógico para o nível da crítica cultural e da semiótica discursiva. Ao final, a metodologia proposta busca ensinar a usar uma ferramenta e formar um **sujeito-editor** capaz de navegar na era da automação sem perder sua essência crítica e decolonial.

RESULTADOS ESPERADOS E DIMENSÕES ÉTICAS: DO SUJEITO ADAPTATIVO À INTEGRIDADE SISTÊMICA

Os resultados esperados desta investigação convergem para a consolidação de um ecossistema de aprendizagem em que a tecnologia não atrofia a cognição, mas serve como catalisadora de novas competências críticas. A partir da implementação do curso/atividade "IA e Escrita Acadêmica", direcionado a estudantes de graduação, observou-se que a transição de um modelo de autoria individual para um modelo de coescrita exige mais do que perícia técnica; demanda uma reconfiguração da

identidade do pesquisador.

PROTOCOLOS DE TRANSPARÊNCIA E A MATRIZ DE AVALIAÇÃO

Um dos resultados centrais é a elaboração de Protocolos de Transparência, modelos de declaração de uso de IA que atendem às exigências da Portaria CNPq Nº 2.664/2026. Esses protocolos funcionam como um registro da "genealogia do texto", em que o estudante detalha em quais etapas a IAGen foi consultada (seja na organização de ideias, revisão linguística ou estruturação de resumos).

Com isso, a pesquisa estabelece uma Matriz de Critérios de Avaliação que diferencia o "uso instrumental" do "uso substitutivo". Enquanto o primeiro é visto como um suporte à competência informacional (Bruce, 1997) — auxiliando na filtragem do grande volume de dados (Gasque, 2010) —, o segundo é caracterizado como plágio algorítmico, em que a agência humana é suprimida. Essa distinção é importante para garantir que a IA seja uma parceira no processo de aprendizagem e não uma substituta da capacidade intelectual (Eisenberg; Berkowitz, 1990).

A PRÁTICA DO PROMPT ENGINEERING COMO LETRAMENTO SITUADO

A experiência com os graduandos revelou que o *prompt engineering* (engenharia de comandos) não é uma habilidade puramente mecânica, mas

uma prática de letramento situado (Street, 2014). Ao refinarem seus comandos para obter revisões bibliográficas mais precisas, os alunos perceberam que a escrita com IA é mediada por escolhas invisíveis e vieses algorítmicos.

Este processo de refinamento iterativo — por exemplo, ao exigir que a IA foque em contextos brasileiros específicos — demonstra a existência de uma coescrita contínua e coextensiva (Gomes, 2025). Aqui, o estudante emerge como um sujeito discursivo ativo e adaptativo, que não utiliza a IA como um "atalho", mas como um operador crítico que ajusta e reorienta o sistema algorítmico. A escrita, portanto, deixa de ser linear para se tornar um sistema dinâmico de interações entre humano e máquina.

DESENVOLVIMENTO DE AUTONOMIA E DESAFIOS ÉTICOS

Os resultados apontam para um aumento significativo na autonomia discente, especialmente na organização do pensamento científico e na adequação às normas da ABNT. Contudo, a intervenção também evidenciou a "dependência tecnológica" como um risco latente. Debates coletivos mostraram que a tendência de alguns estudantes em delegar totalmente a produção à máquina exige um reforço constante nos limites éticos (Moreira; Ribeiro, 2023).

A pesquisa confirma que as tecnologias imersivas (RA/RV) e a IAGen devem atuar como suportes cognitivas que expandem a criatividade sem

anular a individualidade crítica. A autonomia real nasce da capacidade do estudante de exercer a curadoria e a validação final do conhecimento, reafirmando sua autoria diante do objeto digital.

HORIZONTES FUTUROS E AJUSTES METODOLÓGICOS

Como desdobramentos, observa-se a necessidade de investir em formações metodológicas mais consistentes, que discutam o "como", o "quando" e o "porquê" de utilizar a IA. Sugere-se que edições futuras do modelo integrem sempre a IA a práticas de pesquisa empírica, permitindo que os estudantes explorem a ferramenta na análise de dados complexos, mantendo sempre a coerência teórico-metodológica da Semiótica Discursiva como bússola ética (Liska, Gomes, 2025). Conclui-se que a emergência desse sujeito adaptativo (Gomes, 2025) é a garantia de que o discurso acadêmico permanecerá humano, ético e situado, mesmo em um cenário de automação crescente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: RUMO A UMA ECOLOGIA ÉTICO-DISCURSIVA ALGORÍTMICA

As discussões e experiências formativas relatadas neste capítulo demonstram que a Inteligência Artificial Generativa (IAGen) não decreta o fim da autoria, mas sim o fim da ilusão de uma autoria centrada no sujeito — aquela visão herdada da Modernidade que compreende o autor como

um sujeito isolado, autossuficiente e descontextualizado. Ao integrarmos a Semiótica Discursiva com os marcos regulatórios da **UNESCO** e do **CNPq**, propomos um modelo de ensino superior que não teme a tecnologia, mas que a submete ao rigor ético, à transparência jurídica e à profundidade analítica estritamente humana.

A investigação confirmou que a integração da IA na educação contemporânea é bem-sucedida quando conduzida por um arcabouço teórico-metodológico consistente, como o proposto pelo Sistema Tecnodiscursivo Adaptativo (STA) (Gomes, 2025). Através dos percursos analisados — especialmente na graduação em Letras —, evidenciou-se que a IA, ao reorganizar as práticas discursivas, exige o desenvolvimento contínuo de um Letramento Integrado (Gomes, 2023, 2024), que se manifesta em três dimensões fundamentais observadas na prática:

O da **Dimensão Tecnodiscursiva,** que é a percepção da IA como um simulacro de enunciador, o que exige do estudante o questionamento constante sobre o contrato de veridicção e a fidedignidade do que é gerado sinteticamente. O da **Dimensão Adaptativa**, que é consolidada através da prática de *prompt engineering*, que revelou a escrita acadêmica não como um produto estático, mas como um processo de coescrita contínua e adaptativa, com o sujeito humano operando como o guia soberano do sistema. E o da **Dimensão Autoral-Eticológica,** que é reafirmação de que a responsabilidade final pela clareza, pela legalidade (LGPD) e pela ética do

texto não pode ser delegada à máquina. O pesquisador é o único fiador moral de sua obra.

Os resultados demonstram que a lacuna de letramento digital crítico, diagnosticada em conformidade com as preocupações de Moreira e Ribeiro (2023) e Bruce (1997), deve ser lida como um déficit na consolidação de uma **Ecologia Ético-Discursiva Algorítmica**. Para o futuro, as políticas institucionais e as práticas pedagógicas devem ampliar as atividades que explorem a IA no planejamento e na avaliação, sem jamais perder de vista a necessidade de filtrar os vieses algorítmicos e as perspectivas do Norte Global que tentam homogeneizar o discurso acadêmico.

Assim, a educação deve evoluir para formar **"sujeitos-editores"**. Este novo perfil de autor é aquele capaz de mediar o diálogo com a máquina, utilizando-a como um suporte cognitivo, sem, contudo, perder a essência de sua própria narrativa ou a responsabilidade sobre o seu dizer. Defendo que o uso pedagógico da IA, sustentado pela Semiótica e pela estrutura da ACAS (Matte, 2019, 2024), potencializa o pensamento crítico e a criatividade. O caminho para uma universidade inovadora e humanizadora passa por formar coescritores que sejam, acima de tudo, críticos, éticos e conscientes de seu papel político na sociedade digital (Liska; Gomes, 2025).

Dessa forma, encerro esta reflexão reafirmando que a tecnologia deve servir ao projeto de uma educação libertadora, em que a intencionalidade humana permanece como o motor primordial da ciência e

da cultura, garantindo que o brilho da automação não ofusque a profundidade da reflexão humana.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso:** fundamentos semióticos. São Paulo: Humanitas FFLCH / USP, 2002.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. As fake news e as "anomalias". ***Verbum*,** São Paulo, v. 21, n. 1, p. 1–15, jan./jun. 2020. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/50523. Acesso: 15 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica***: BNC-Formação.* MEC, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Portaria nº 2.664, de 6 de março de 2026**. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2026.
Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775?COMPANY_ID=10132 Acesso: 11 abr. 2026.

BRAUN, Virgínia; CLARKE, Vitória. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. DOI: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa Acesso: 21 mar. 2026.

BRUCE, Christine Susan. **Seven faces of information literacy**. Adelaide: Aslib, 1997.

CRESWELL, John W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.** 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2014.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; RODRIGUES, Marion; PINHEIRO, Dariz Silva Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. v. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/5816/Discutindo_pesquisas_do_tipo_intervencao_pedagogica.pdf?sequence=1. Acesso: 16 set. 2025.

DERING, Renato de Oliveira. **Letramento escolarizado e de perspectiva decolonial.** Instituto Dering Educacional: Goiânia, 2024.

DENZIN, Norman Kent. Triangulation 2.0. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 6, n. 2, p. 80–88, 2012. DOI: https://doi.org/10.1177/1558689812437186. Acesso: 25 mar. 2026.

DONDERO, Maria Giulia. **Rumo a uma genealogia das formas visuais: Semiótica e abordagens computacionais em grandes coleções de imagens.** Trabalho apresentado no seminário internacional "Inteligência artificial em arte, memória e visualidade contemporânea", Universidade de Lima, 22-23 abr. 2024. Disponível em: https://www.ulima.edu.pe/pregrado/ingenieria-de-sistemas/noticias/experta-en-semiotica-expuso-trabajo-para-comprender. Acesso: 25 out. 2024.

DONDERO, Maria Giulia; CASTRO, Gustavo H. R. de; SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira; PEREIRA, Danierveli**n. Semiótica da inteligência**

artificial: análise computacional de grandes bases de dados e geração automática de imagens. *Revista Estudos Semióticos*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 29-54, set./dez. 2024. Disponível em: http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v18i3p29-54. Acesso: 23 nov. 2024.

EISENBERG, Michael B.; BERKOWITZ, Robert E. **Information problem-solving: the Big Six skills approach to library and information skills instruction**. New Jersey: Ablex, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Paz e Terra, 1989.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, v. 39, p. 83–92, 2010.

GOMES, Silvane Aparecida. **Contribuições da Semiótica Discursiva para as práticas de letramento no ensino de língua portuguesa.** 2023. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. Disponível em: http://www.poslin.letras.ufmg.br/defesas/2226D.pdf . Acesso: 18 nov. 2025.

GOMES, Silvane Aparecida. Entre textos e sentidos: o letramento integrado no ensino de língua. **Revista Educação e Legislações CEE-MG**, v. 3, p. 325–341, 2024.

GOMES, Silvane Aparecida. **Sistema tecnodiscursivo adaptativo**: uma proposta teórico-pedagógica para o ensino de língua com IA. In: Colóquio de Pesquisas em Semiótica Visual, 4.; Colóquio Internacional de Pesquisas em Semiótica e Multimodalidade, 2., 2025, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: CEFET-MG; UNIFAL, 2025. Trabalho apresentado no Grupo Temático "Multimodalidade, formação docente e inteligência artificial:

desdobramentos semióticos na prática leitora do ensino de línguas".

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido: ensaios semióticos**. Trad. Ana Cristina Cruz César *et. al*. Petrópolis: Vozes, 1975. v. 13, cap. 6.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LISKA, Geraldo José Rodrigues; GOMES, Silvane Aparecida. Da ludicidade à ética digital: percursos formativos com inteligência artificial em diferentes contextos educacionais. **Estudos Universitários**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 1–35, 2025. DOI: 10.51359/2675-7354.2025.268460. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/268460 Acesso: 21 mar. 2026.

MATTE, Ana Cristina Fricke; PEREIRA, Daniervelin Renata Marques; GOMES, Silvane Aparecida. **Uma proposta de sistematização de conceitos básicos da semiótica discursiva:** a árvore de categorias de análise semiótica. Revista EntreLetras (Araguaína), v. 15, n. especial, 2024. UFT, 2024.

MATTE, Ana Cristina Fricke. Árvore das categorias de análise semiótica: vol. I – **Balizas teóricas**. Coleção Texto Livre: Pensemeando o Mundo: Tomo VII. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/arvore-das-categorias-de-analise-semiotica-volume-i-balizas-teoricas/. Acesso: 23 nov. 2025.

MATTE, Ana Cristina Fricke. Árvore das categorias de análise semiótica: vol. II – **Drops conceituais**. Coleção Texto Livre: Pensemeando o Mundo: Tomo VIII. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. Disponível:

https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/arvore-das-categorias-de-analise-semiotica-volume-ii-drops-conceituais/. Acesso: 23 nov. 2024.

MATTE, Ana Cristina Fricke. Árvore das categorias de análise semiótica: vol. III – **Aplicação.** Coleção Texto Livre: Pensemeando o Mundo: Tomo IX. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/arvore-das-categorias-de-analise-semiotica-volume-iii-aplicacao/. Acesso: 23 nov. 2024.

MATTE, Ana Cristina Fricke. Árvore das categorias de análise semiótica: vol. IV – **Desenho completo**. Coleção Texto Livre: Pensemeando o Mundo: Tomo IX. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/arvore-das-categorias-de-analise-semiotica-volume-iv-desenho-completo/. Acesso: 23 nov. 2024.

MIAO, Fengchun; HOLMES, Wayne. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241. Acesso: 21 abr. 2026.

MIAO, Fengchun; CUKUROVA, Mutlu. **Marco referencial de competências em IA para professores.** Paris: UNESCO, 2025. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394280. Acesso: 21 abr. 2026.

MOREIRA, José Renato; RIBEIRO, João Batista Pereira. Letramento e competência informacional e as relações éticas na gestão da informação e do conhecimento no contexto da inteligência artificial. **Brazilian Journal of Information Science: Research Trends**, v. 17, p. e023047, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.36311/1981-1640.2023.v17.e023047. Acesso: 11 abr. 2026.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do

letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

UNESCO. **Relatório sobre IA e educação**. Paris, 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/search/5ba9782f-a800-433f-a32c-4097dcb96562 Acesso: 10 abr. 2026.

UNESCO. *Marco referencial de competências em IA para professores*. Trad. Central de Traduções & Global Languages. Paris, França e Brasília, DF: Unesco, 2025.Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394280 Acesso: 10 abr. 2026.

SOBRE OS ORGANIZADORES

FILIPE EMANUEL DA SILVA HENRIQUES



Mestre em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, desenvolvendo pesquisas na área de Linguística Aplicada voltadas aos Letramentos Críticos e à Teoria das Representações Sociais no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Pós-Graduado em Ensino de Leitura e Produção Textual e em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (UFMS). Licenciado em Letras - Português pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2023), onde desenvolveu pesquisas voltadas às práticas de letramento no Colégio de Aplicação João XXIII, da respectiva universidade.

Durante a Graduação, por meio do Instituto Federal de Minas Gerais, desenvolveu trabalhos na área da Linguística Aplicada e da Linguística Textual por meio do Projeto de Extensão ''ConTEXTO: Oficina de Leitura e Produção de Textos'' e do Projeto de Pesquisa ''Análise de redações nota mil do Enem: constatações, apontamentos e perspectivas''. Já no Campus Sabará, foi estagiário de Língua Portuguesa e Literatura

durante os anos 2021-2023. É professor, revisor textual, pesquisador do ID Educacional, amante das lingua(gens) e da EPT. Foi (é) totalmente transformado por essa política de Estado.

filipeemanuel2001@gmail.com | Lattes | Orcid

JOAQUIM JUNIOR DA SILVA CASTRO



Doutorando em Linguística pela UFC, mestre em Educação pela UFJF, especialista em Língua Portuguesa pela UFMG e graduado em Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela UFJF.

É membro dos grupos de pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais (UFJF), além de integrar o Centro de Estudos em Educação e Linguagem - (CEEL/UFPE) e o Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino - (LABOR). Tem como interesses de pesquisa Linguística Aplicada, Formação de Professores, Ensino de Língua Portuguesa e Oralidade.

joaquimjrcastro17@gmail.com | Lattes | Orcid

SOBRE OS AUTORES

Ana Carla Barros Sobreira
Doutoranda em Linguística Aplicada - IEL-UNICAMP. Mestre em Estudos Linguísticos - PPGEL-UFU. Licenciatura em Letras - UFPB.
Lattes | Orcid | carlasobreira@bol.com.br

Amanda Fonseca da Silva
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atua como auxiliar de atividades educativas na Prefeitura de Goiânia – GO.
Lattes | Orcid | amandafonseca972@gmail.com

Dhara Jully de Souza Marinho
Graduada em Letras: Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará.
Lattes | Orcid | dhara.marinho@aluno.uece.br

Emanuely de Araujo Manhães Guimarães
Mestranda em Ensino e suas Tecnologias e licenciada em Letras - Português e Literaturas pelo Instituto Federal Fluminense (IFF).
Lattes | Orcid | emanuelymanhaes@gmail.com

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade
Mestre e doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Atua como docente do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará e como orientador de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus Vitória da Conquista.
Lattes | Orcid | rogiellyson@ufc.br

Gabriel Barbosa Mendes
Graduado em Letras e Filosofia, especialista em Filosofia (com ênfase em Lógica e Hermenêutica) e mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atua como professor efetivo na rede municipal de Juiz de Fora (MG) e gestor educacional da Secretaria Estadual de Educação.
Lattes | Orcid | barletras@gmail.com

Giovana Isabela de Araújo Nascimento
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Participante do Projeto de Extensão Coletivo Geninhas em Movimento.
Lattes | Orcid | giovana.isabela@discente.ufg.br

Guilherme Gonçalves de Freitas
Mestre e doutor em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Ceará.
Lattes | Orcid | guilhermefreitaslibras@gmail.com

Lais Tredicci Lopes Niero
Doutoranda em Educação pelo PPGE da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), onde também realizou Mestrado em Educação (UDESC) e Licenciatura em Pedagogia.
Lattes | Orcid | laistredicci@gmail.com

Leidiane Moreira de Rezende
Graduada em Pedagogia pela Faculdade Santa Rita – FASAR e licenciada em Letras pela Universidade Venda Nova do Imigrante (UNIFAVENI). Atualmente, é professora de Língua Portuguesa no Colégio Monteiro Lobato, em Conselheiro Lafaiete – MG.
Lattes | Orcid | leidianemr@yahoo.com.br

Leonardo Welpel Teixeira
Mestrando em Linguagens e Tecnologia – CEFET-MG e Graduado em Letras Inglês – Faculdade Estácio de Sá.
Lattes | Orcid | leonardowelpel@gmail.com

Lucas Maia Dantas
Mestre em Educação em Ciências: química da vida e saúde pela Universidade Federal do Rio Grande e doutor em Química pelo Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Pelotas. Atualmente, cursa graduação em Letras Libras pela Universidade Federal do Ceará.
Lattes | Orcid | lucasmaiadantas@hotmail.com

Marco Aurélio Cunha Camargos
Mestre em Estudos Linguísticos (UFMG), Especialista em Psicopedagogia (UNINTER), licenciado em Letras – Língua Inglesa (UFOP).
Lattes | Orcid | marco.camargos@ifap.edu.br

Maria Eduarda Marques da Cruz
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG).
Lattes | Orcid | maria_cruz@discente.ufg.br

Rafaela das Dores Soares
Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), possui Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa - Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). É licenciada em Letras também pela UFJF.
Lattes | Orcid | rafaa_soarees@hotmail.com

Renato de Oliveira Dering
Pós-Doutor em Estudos de Linguagem pelo CEFET-MG e Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordenador do Instituto Dering Educacional (ID Educacional).
Lattes | Orcid | renato@institutodering.com.br

Ronaldo Adriano de Freitas
Doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professor do Instituto Federal Fluminense (IFF).
Lattes | Orcid | ronaldo.freitas@iff.edu.br

Roberta Cristina de Carvalho Marques
Doutoranda em Linguística Aplicada pelo CEFET-MG, Mestre em Linguística Aplicada pelo CEFET-MG (2024), especialista em Psicopedagogia Institucional pela UnB (2008), graduada em Letras - Português/ Inglês- pela Fundação Universidade de Itaúna (2005). Cursou Magistério na COENSFA- Cooperativa Educacional N. Sra. Fátima (2000). Lecionou 4 anos para a educação infantil. Trabalhou como professora de Língua Inglesa no Centro de Formação Profissional de Itaúna. Atuou como professora de Língua Portuguesa por 4 anos na Escola Estadual Manoel da Costa Rezende. Desde 2008 atua como professora PII Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de Itatiaiuçu para os anos finais do ensino fundamental. Revisora de trabalhos acadêmicos e livros literários. Desde 2022 atua como coordenadora do departamento pedagógico da rede de ensino do município de Itatiaiuçu e atua na formação contínua dos professores.
Lattes | Orcid | rmarques26@hotmail.com

Silvane Aparecida Gomes
Pós-doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG), desenvolve pesquisa na interface entre Linguagem e Tecnologia, com foco em Inteligência Artificial Generativa e Semiótica Discursiva. É doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG, tendo recebido o Prêmio de Melhor Tese do Programa de Pós-Graduação. Mestre em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG, instituição onde também concluiu a especialização em Linguagem e Tecnologia, é graduada em Letras – Português/Espanhol e suas Literaturas. Possui ampla experiência no ensino de Linguagens, atuando como professora da rede pública estadual de Minas Gerais (SEE-MG) e em cursos preparatórios para concursos públicos. É consultora pedagógica em Língua Portuguesa e avaliadora de larga escala, com participação em importantes exames nacionais, como Enem, Encceja, Enade e PISA, em colaboração com instituições como CESPE/CEBRASPE, UNESP e Fundação Getulio Vargas (FGV). Integra os grupos de pesquisa InForTec (CEFET-MG), ForProLL (UFVJM), GesMig e Texto Livre (UFMG) e Simiouespi (UESPI). Também é autora de livros didáticos e desenvolve pesquisas voltadas aos estudos da linguagem, da educação e das tecnologias digitais.
Lattes | Orcid | silvanenet@gmail.com

FOMENTO PARA A PUBLICAÇÃO DO LIVRO

Este livro é fruto da iniciativa **do ID Educacional (Instituto Dering Educacional)** em prol do desenvolvimento e fomento das ciências e pesquisa nas áreas de humanidades, linguagens, ciências sociais e artes. Ressalta-se que o Instituto Dering Educacional assumiu parcialmente os custos de produção deste livro, proporcionando aos autores a oportunidade de contribuir para o conhecimento acadêmico sem qualquer ônus financeiro.

O projeto editorial do livro representa o compromisso do Instituto com a disseminação e propagação do conhecimento científico, bem como o estímulo à produção acadêmica, visando enriquecer o debate intelectual e promover avanços significativos nesses campos do saber.

O Instituto Dering Educacional acredita que investir no potencial dos pesquisadores, independentemente de sua titulação ou vinculação acadêmica, é fundamental para o desenvolvimento da sociedade como um todo, pois se torna uma forma de democratizar o saber produzido por diferentes pessoas em distintos espaços.

Agradecemos às organizadoras pela iniciativa e parceria, e aos autores que trouxeram significativas contribuições sobre a temática proposta neste e-book. Desejamos que este livro seja um instrumento para a promoção do diálogo, da criticidade e, claro, do avanço científico nos pensamentos e reflexões nas áreas de humanidades, linguagens, ciências sociais e artes. O intuito é que essa e outras obras como essa beneficiem estudantes, pesquisadores, profissionais dessas áreas do conhecimento e todos aqueles interessados no aprofundamento dos temas aqui propostos.

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL | ID EDUCACIONAL
Editora

ID EDUCACIONAL (Instituto Dering Educacional)

O Instituto Dering Educacional é um espaço que traz formas de aprender e dialogar com os conhecimentos de diversas maneiras. Em meio às diferentes experiências como todos viveram, vivenciaram e vivem a educação, o Instituto se posiciona com uma abordagem dinâmica de pensar a educação. Pensando nessas diversas realidades, oferecemos cursos, palestras, consultorias e formação na área educacional formal e não-formal, com foco nas áreas de humanidades, sociais, linguagens e artes. Pela abrangência dos nossos cursos e serviços, eles abarcam profissionais, estudantes e demais interessados.

Os cursos oferecidos pelo Instituto Dering Educacional são formações de aperfeiçoamento, capacitação e preparatórios, objetivando aprendizagens específicas. Por se tratar de cursos e programas de formação específica, oferecemos opções para todos os níveis de escolaridade. Nossa plataforma exclusiva conta com diversas opções de cursos que atendem às suas necessidades.

Quanto às publicações, o Instituto Dering Educacional possui uma editora que tem como intuito publicar e divulgar as pesquisas acadêmicas nas áreas de Ciências Humanas, Sociais, Linguagens e Artes. Entendemos que as discussões produzidas podem e devem ter um espaço de circulação, sendo sua validação ou contestação feita não apenas por um seleto grupo, mas por aqueles que busquem a leitura desses textos e possam utilizá-los para promover e potencializar diálogos entre os conhecimentos.

Gostaríamos de convidá-lo a explorar as nossas propostas e objetivos. Ao conhecer nosso site, realizar nossos cursos e descobrir como nossos serviços podem agregar valor à sua empresa, você verá como podemos caminhar juntos rumo ao sucesso.

Por isso, também ficaremos felizes de ser o palco para o seu sucesso, seja trazendo seus cursos para nosso instituto, publicando seu livro conosco, ou participando das nossas mentorias e consultorias. Além disso, nossas palestras são uma excelente oportunidade para compartilhar sua experiência com um público engajado. Junte-se a nós e vamos construir algo ainda maior!

editora
Instituto Dering
educacional

A EDITORA ID EDUCACIONAL TEM COMO INTUITO PUBLICIZAR AS PESQUISAS ACADÊMICAS NAS ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS, LINGUAGENS E ARTES. ENTENDEMOS QUE AS DISCUSSÕES PRODUZIDAS PODEM E DEVEM TER UM ESPAÇO DE CIRCULAÇÃO, SENDO SUA VALIDAÇÃO OU CONTESTAÇÃO FEITA NÃO APENAS POR UM SELETO GRUPO, MAS POR AQUELES QUE BUSQUEM A LEITURA DESSES TEXTOS E POSSA UTILIZÁ-LOS PARA PROMOVER E POTENCIALIZAR DIÁLOGOS ENTRE OS CONHECIMENTOS.

INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL