Entretextos

ENTRETEXTOS. Londrina, v. 26, esp.1, 2026.
ISSN 1519-5392 UEL
DOI: 10.5433/1519-5392.2026.v26.54820

Implicações da plataformização do Centro de Mídias SP para ensino de Língua Portuguesa e autoria

Implications of the platformization of the Centro de Mídias SP for the teaching of Portuguese Language and authorship

Implicaciones de la conversión del Centro de Mídias SP en una plataforma digital para la enseñanza de la Lengua Portuguesa y la autoría

Beatriz Borges de Carvalho[1]
0000-0002-2715-1226
Soraya Maria Romano Pacífico[2]
0000-0002-2973-3254

RESUMO: Este trabalho discute, à luz da Análise do Discurso de linha francesa (Pêcheux, 1997), como se deu o ensino durante a pandemia por meio da plataforma Centro de Mídias SP (CMSP), a fim de refletir sobre as suas implicações para a constituição da autoria nos sujeitos-alunos dos 3º e 4º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As análises são tecidas a partir de recortes das videoaulas de Língua Portuguesa do Centro de Mídias SP direcionadas paras as turmas de 3º ano, de 2020, e de 4º ano, de 2021, disponibilizadas no canal oficial do YouTube. Como resultado, constatamos nas videoaulas o efeito de digitalização da sala de aula, sustentado por formações imaginárias para o sujeito-professor e sujeito-aluno como se eles pudessem discutir e interpretar os sentidos postos em discurso, pois as videoaulas pressupõem um diálogo imaginário entre os interlocutores como se estivessem em ambiente presencial, o que não ocorre, uma vez que as videoaulas não constroem condições discursivas para os sujeitos-alunos se pronunciarem, principalmente porque há interdições que constituem o *chat* do CMSP para os sujeitos que assistem às aulas pela televisão, por exemplo.
PALAVRAS-CHAVE: Autoria; Centro de mídias SP; Análise do discurso.

ABSTRACT: This work discusses, in light of French-style Discourse Analysis (Pêcheux, 1997), how teaching took place during the pandemic through the Centro de Mídias SP (CMSP) platform, in order to reflect on its implications for the constitution of authorship in the student-subjects of the 3rd and 4th years of Elementary School. The analyses are based on excerpts from the Portuguese Language video lessons of Centro de Mídias SP aimed at

[1] Mestra em Educação. Universidade de São Paulo. E-mail: beatrizborgesdecarvalho@gmail.com
[2] Pós-Doutorado. Professora Associada do Departamento de Educação, Informação e Comunicação, da FFCLRP-USP. Universidade de São Paulo. E-mail: smrpacifico@ffclrp.usp.br

3rd-grade classes in 2020 and 4th-grade classes in 2021, available on the official YouTube channel. As a result, we observed in the video lessons the digitization effect on the classroom, supported by imaginary formations for the teacher-subject and student-subject as if they could discuss and interpret the meanings presented in discourse. This is because the video lessons presuppose an imaginary dialogue between the interlocutors as if they were in a face-to-face environment, which does not occur. The video lessons do not create discursive conditions for the student-subjects to express themselves, mainly because there are prohibitions that constitute the CMSP chat for those watching the lessons on television, for example.
KEYWORDS: Authorship; Centro de Mídias SP; Discourse Analysis.

RESUMEN: Este trabajo analiza, desde la perspectiva del Análisis del Discurso al estilo francés (Pêcheux, 1997), cómo se impartió la enseñanza durante la pandemia a través de la plataforma del Centro de Medios SP (CMSP), con el fin de reflexionar sobre sus implicaciones para la constitución de la autoría en los alumnos de 3.º y 4.º de Primaria I. Los análisis se basan en extractos de las videoclases de Lengua Portuguesa del Centro de Medios SP, dirigidas a los alumnos de 3.º en 2020 y de 4.º en 2021, disponibles en el canal oficial de YouTube. En consecuencia, se observó en las videoclases el efecto de la digitalización en el aula, sustentado en formaciones imaginarias del profesor y del alumno, como si pudieran debatir e interpretar los significados presentados en el discurso. Esto se debe a que las videoclases presuponen un diálogo imaginario entre los interlocutores, como si estuvieran en un entorno presencial, lo cual no se produce. Las videolecciones no crean las condiciones discursivas para que los estudiantes se expresen, principalmente porque existen prohibiciones que constituyen el chat del CMSP para quienes ven las lecciones por televisión, por ejemplo.
PALABRAS CLAVE: Autoría; Centro de mídias SP; Análisis del discurso.

Introdução

O presente artigo é parte de nossa dissertação de Mestrado, realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na pesquisa, partimos da observação das videoaulas de Língua Portuguesa do Centro de Mídias SP direcionadas para as turmas de 3º ano, de 2020, e, de 4º ano, de 2021, acompanhando, dessa forma, o ensino disponibilizado para sujeitos-alunos em dois anos consecutivos. Analisamos, sob a luz da Análise do Discurso originada pelos estudos de Michel Pêcheux, 60 videoaulas transmitidas durante o período em que as escolas estavam fechadas devido ao distanciamento social necessário.

Para este artigo, apresentaremos dois recortes da pesquisa, colocando em

Licença CC BY 4.0

discurso as implicações do Centro de Mídias SP, uma plataforma digital do Governo do Estado de São Paulo, que teve sua inauguração durante a pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2), entre 2020 e 2022, para que alunos e alunas do referido estado pudessem dar continuidade a seus estudos, de modo remoto. Nosso objetivo, neste trabalho, é analisar se o conceito de autoria é praticado ou não nas videoaulas de Língua Portuguesa, conferindo atenção especial à plataformização, que aparecia como viés de solução para os problemas da educação.

No mundo capitalista, gerido pelo neoliberalismo, a educação, apesar de ser legalmente reconhecida como um direito de todos, é comumente significada como mercadoria, ao ponto de se tornar um negócio rentável, altamente lucrativo. Na perspectiva comercial, o negócio da educação se aproxima dos processos de compra e venda de ativos econômicos na bolsa de valores, com faturamentos na casa dos bilhões.

Leher (2023) escreve sobre a mercantilização financeirizada da educação básica e superior, no Brasil. O autor enfatiza para nós que a mercantilização da educação no país emerge a partir das aberturas interessadamente criadas na legislação, lembrando que houve grande disputa na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que o projeto de lei apoiado pelos educadores foi derrotado pelo contexto de supremacia neoliberal.

Em seu trabalho, Leher (2023) descreve os períodos da mercantilização no país, sendo o período atual caracterizado por acentuada mudança na composição orgânica do capital e pela diversificação de nichos de mercado. Nesse período, na educação básica, é recorrente as agressivas e robustas aquisições de escolas, de sistemas de ensino e de plataformas de trabalho, fazendo as corporações ampliarem drasticamente suas participações no segmento da educação básica.

Neste cenário de mercantilização da educação, cresce o uso de plataformas digitais, as quais aparecem e ancoram o discurso do solucionismo tecnológico. Este discurso vem carregado do significante “soluções”, uma expressão atualmente frequente nos *slogans* e descrições oficiais de empresas privadas, independentemente, da área de atuação – como soluções financeiras, soluções em

Licença CC BY 4.0

logística, soluções educacionais etc. –, refere-se a um conjunto de produtos e/ou serviços oferecidos para pessoas físicas e jurídicas, uma tendência solucionista adotada pelo mercado capitalista que promete sanar praticamente todos os problemas sociais.

Nesse movimento, observamos uma contradição, ou seja, a lógica que incentiva a produção dessas "soluções" e permite que essas empresas enriqueçam é a mesma que acaba gerando grande parte, quiçá todos, dos problemas que hoje a humanidade enfrenta, problemas que são de ordem política, ideológica e econômica. Como diz Morozov (2018, p. 39),

> [...] embora "mais computação" ou "mais informação" possam ser soluções privadas lucrativas para determinados problemas, não são necessariamente as respostas mais eficazes para problemas públicos complexos e difíceis, decorrentes de causas institucionais e estruturais profundas.

Na pandemia, o mercado da educação intensificou-se ainda mais com as tecnologias digitais, apoiado no discurso solucionista tecnológico, que prometia sanar todos e quaisquer problemas educacionais que o próprio Estado não teria dado conta de resolver, tudo a partir de sistemas, plataformas, ferramentas e *softwares* cada vez mais inovadores e lucrativos.

Em um dos mais conhecidos livros de Dias (2018, p. 40), a autora explica que há sentidos "que estão de tal modo cristalizados numa palavra conceito, que os outros sentidos possíveis ficam no sem-sentido", sendo um exemplo disso o sucesso na relação simbólica de tecnologia com o mundo.

De acordo com Dias (2018, p. 40), o sucesso é "um efeito do sentido de tecnologia na história. Ou melhor, um efeito de estabilização do sentido de tecnologia, da tecnologia como ideologia, que consiste em tomá-la como solução, sem falha, para o mundo". É esse efeito fundamental para a tendência do solucionismo tecnológico, como pode ser percebido pela ascensão da chamada *Big Tech*, que é, segundo Morozov (2018), um conjunto de grandes empresas associadas a plataformas de uso intensivo de dados.

Se a *Big Tech* surge e se expande pela crise econômica, com a grande crise da pandemia ela se recobre de *glamour* e prestígio, como heroína perfeita. Na

Licença CC BY 4.0

educação, a busca urgente pela continuidade do ensino, mesmo com o isolamento social, rapidamente, coincidiu com o uso de plataformas e demais ferramentas digitais, produtos tecnológicos comercializados principalmente pela *Big Tech*.

> Em 2020, ano de imensa crise para as empresas educacionais, os setores com maior número de aquisições foram, justamente, os de internet, em primeiro lugar, de tecnologia da informação, em segundo, e educação, em nono lugar (Leher, 2023). Os grandes grupos que atuam nas tecnologias de informação e comunicação (TIC) (Google Meet, Microsoft Teams...) viram na pandemia uma oportunidade para quebrar as resistências dos docentes, estudantes e sindicatos da educação frente ao ensino a distância, difundindo suas plataformas nas redes de educação básica, sob o manto filantrópico de oferecer suporte para o ensino remoto (Leher, 2023, p. 52).

O caso da rede estadual de educação básica de São Paulo é um exemplo desse movimento de plataformização do ensino pelas vias solucionistas.

> [...] No Estado de São Paulo, com a chegada da pandemia de coronavírus, a Secretaria da Educação encontrou muitas razões para comprar serviços e produtos educacionais, impulsionando o chamado *edu-business* (Ball, 2014, p. 25). Enquanto isso, vimos a oferta da educação, direito social garantido pelo Estado, ser enfatizada como um negócio que, dentro da atual lógica do mercado neoliberal, intensificou a desigualdade social – justamente um dos problemas que a educação pretende combater. (Furtado Filho, 2022, p. 74, grifos do autor).

Para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), uma das soluções para “o problema” de prosseguir com o ensino da rede estadual durante o isolamento social foi a instituição do Centro de Mídias SP (CMSP), com o Decreto n. 64.982, de 15 de maio de 2020.

O CMSP é um programa e plataforma que entrou “no ar” ainda em abril de 2020, com as primeiras exibições/testes de videoaulas (termo disposto no próprio decreto) para a educação básica. O momento de sua instituição pode ter causado um efeito ilusório de que o programa seria uma resposta unicamente à pandemia e que seria temporário, o que não é verdade. O próprio decreto cita a instituição da plataforma como uma ação coerente com a estratégia 7.12 para o atendimento da meta 7 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2015).

A meta 7 ambiciona fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a

Licença CC BY 4.0

atingir as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a estratégia 7.12, a que visa a essa meta, propõe:

> Incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas (Brasil, 2015, p. 63).

O decreto que institui o CMSP faz apenas uma breve menção à pandemia, ainda no pré-texto das considerações, como uma justificativa a mais para "implementar a educação mediada por tecnologia para gerar conhecimentos educacionais e oportunidades de aprendizado" (São Paulo, 2020a).

Durante a pandemia, o CMSP foi principalmente usado para a transmissão de videoaulas e realização das atividades, mas não somente. Ele também atuou e continua atuando na exibição de palestras, programas complementares e cursos de formação e aperfeiçoamento dos professores e profissionais da educação. Todo um material autodeclarado em alinhamento com o documento oficial do Currículo Paulista e, por consequência, com a Base Nacional Comum Curricular, a maior reforma educacional brasileira da última década.

Em um estúdio, as videoaulas foram produzidas e transmitidas, síncrona e assincronamente~~;~~ para o aplicativo de celular Centro de Mídias SP, para os canais do YouTube (São Paulo, 2023a) do CMSP e para o repositório (São Paulo, 2023b) do CMSP, no site do Governo de São Paulo, e para os canais digitais da TV Univesp e da TV Educação. A tecnologia digital permitia ao estúdio captar som e imagem e convertê-los em dados para poder serem armazenados e transmitidos eletronicamente até televisões, celulares e computadores, que decodificam os dados e os traduzem como som e imagem. Literalmente um ensino por transmissão.

O CMSP permanece ativo e abrangendo novas funções mesmo após o fim da pandemia. O servidor do Governo do Estado de São Paulo hospeda, vinculado ao domínio da SEDUC, um site para divulgação do Centro de Mídias SP, apresentando-o e disponibilizando sua programação e materiais para orientação de

Licença CC BY 4.0

acesso e participação. No site oficial, o Centro de Mídias é apresentado como uma iniciativa para contribuir com a formação dos profissionais da rede e ampliar a oferta aos estudantes de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e alinhada às demandas do século XXI.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), com a elaboração das videoaulas, apresenta um plano de ensino muito similar ao que poderia ser visto presencialmente em aulas tradicionais. O centro da aula é o conteúdo na lousa, nesse caso uma lousa interativa na qual são projetados *slides*, e, o professor que lê, explica o conteúdo e coloca perguntas no final da aula para checar se os alunos aprenderam.

A turma, nesse contexto, é formada por milhares de alunos da rede estadual, cerca de 3,5 milhões de alunos matriculados nas 5,3 mil escolas da rede estadual de São Paulo (São Paulo, 2020b), numerados pela conexão de cada aparelho à aula ao vivo, como se cada aparelho representasse a carteira e o sujeito por trás dele fosse o aluno.

Destacamos que a interação entre sujeito-professor e sujeito-aluno só acontece mediante o *chat*, acessível apenas para os alunos que estão conectados como usuários pelo aplicativo do Centro de Mídias SP (nas versões Android, iOS ou Web), ou seja, os alunos que assistem as videoaulas pelo YouTube ou pelos canais de televisão, que não têm acesso ao *chat* do aplicativo, não podem interagir com o professor.

Ignora-se, nesse ensino remoto, o fato de o ensino ser atravessado pelo digital e se dar em um espaço virtual (in)existente entre o espaço de um estúdio e o espaço domiciliar, espaço domiciliar que é heterogêneo e assaltado, especialmente durante a pandemia, por diversas demandas de outros espaços da vida. Furtado Filho (2022, p. 76) alerta que a:

> [...] imposição da educação remota para estudantes e professores da rede estadual paulista (escolas públicas e privadas) mostrou-se, em 2020, um gigantesco desafio, principalmente para os alunos mais vulneráveis da rede pública, que não dispõem de acesso a tecnologias digitais e vivem em casas com espaços pequenos onde muitas vezes não conseguem estudar, além das dificuldades que pais e responsáveis têm em orientar as atividades remotas, especialmente em famílias com baixa escolaridade. Isso

Licença CC BY 4.0

> fez com que as desigualdades sociais não apenas fossem realçadas, mas aumentassem significativamente (Lopes 2020 *apud* Furtado Filho, 2022, p. 76).

Mesmo com as parcerias público-privadas com operadoras de telefone e internet, o CMSP não pôde alcançar — como podemos perceber a partir dos dados publicado no Painel da Covid-19 pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (São Paulo, 2023c) — a todos os mais de 3 milhões de alunos matriculados, por diferentes razões, seja por conectividade, acesso à tecnologia e ao conhecimento necessário para bom uso dela, questões financeiras, questões familiares, entre outras adversidades constituintes da realidade dos estudantes[3].

Além desses problemas, temos que considerar que o ensino não é um trabalho que facilmente possa ser convertido de uma modalidade para outra, no caso, do presencial para o modo remoto. Se considerarmos as importantes contribuições de Freire (1987) sobre a educação, não poderemos admitir que o ensino seja constituído por práticas de transmissão dos conhecimentos, como se o professor fosse o detentor do saber e o aluno um ser apático e esvaziado de saber, isso porque compreendemos, a partir das ideias freireanas, a educação como um processo entre sujeitos (no sentido de ser pensante, constituído de direitos, desejos, crenças e sonhos), de modo que, segundo a perspectiva freireana, com a qual nos identificamos, o diálogo é fundamental para ensinar e aprender.

Fundamentação

A Análise do Discurso (AD) que sustenta nosso trabalho é um campo de pesquisa discursiva que teve sua fundação na França da década de 1960, a partir dos estudos de Michel Pêcheux, seu precursor, com contribuições de outros autores europeus. Com seus princípios e pressupostos teórico-metodológicos, a AD busca observar como a língua produz sentidos por e para os sujeitos no processo de

[3] Deixamos aqui nossa inquietação com as mais distintas realidades familiares criadas e/ou transformadas pela pandemia: as crianças que se tornaram órfãs, os adolescentes e jovens que se tornaram a base financeira de suas famílias, as dificuldades e sofrimentos que marcaram a todos e as vidas perdidas que não podem ser deixadas no silêncio.

Licença CC BY 4.0

significação, percebendo que a língua é opaca e não pode ser definida apenas como estrutura, mas também e, principalmente, como um acontecimento.

Esses princípios e pressupostos nascem do entroncamento entre a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise, matrizes para a constituição da AD enquanto teoria materialista dos discursos, que surgiu como "uma das respostas e rupturas a um modelo estruturalista forte que perdurou nos anos anteriores, no qual se priorizava o funcionamento da língua em detrimento dos fatores extralinguísticos" (Ruiz, 2021, p. 6456).

Como um campo de pesquisa, a AD possui princípios básicos, metodologia de análise própria, bem como uma linguagem cientificamente embasada e constituída em seus conceitos-chave (Petri, 2013). Para a teoria de Michel Pêcheux (1997, p. 82), o discurso é um dos conceitos mais importantes, pois não se trata de uma mera transmissão de informação entre um sujeito A e um sujeito B, mas é o resultado de uma interação social produzida por um "efeito de sentidos" entre os interlocutores A e B, respectivamente. O autor diferencia discurso do que teorias da informação e da comunicação denominavam como mensagem (o que era emitido por um destinador, transmitido "claramente" por meio de um código linguístico comum e recebido pelo destinatário). O discurso, como uma prática de linguagem, é o lugar em que se pode observar como a ideologia determina a construção dos sujeitos e dos sentidos ao intervir na história e na sociedade através da língua. Pêcheux (1997, p. 77, grifos do autor) diz que "um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas"; como o sujeito do discurso está situado no interior da relação de forças existentes na sociedade, o que ele diz "pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz" (Pêcheux, 1997, p. 77).

Sabemos que, na escola, de modo geral, sempre houve grande preocupação com a língua escrita e o domínio da norma culta, sendo comum observarmos funcionar na instituição escolar práticas inscritas em uma Formação Ideológica (FI) que concebe leitura e escrita como decodificação e (re)codificação de uma mensagem.

Licença CC BY 4.0

Aos sujeitos-alunos das escolas tradicionais (aquelas em que o discurso pedagógico não abre espaço para a polissemia) é ensinado, pela Formação Discursiva (FD) dominante, que a língua é neutra e transparente, por isso é possível para cada texto uma única interpretação, a interpretação que codifica o sentido cobrado como correto.

Esse sentido de um texto que só pode ser lido e escrito de uma única forma padronizada, acaba funcionando como fôrma (no sentido de molde) para o sujeito. As atividades escolares permitidas pela FD dominante, vinculada a tal FI, direcionam a leitura para o sujeito-aluno, formatando-o na fôrma-leitor (Pacífico, 2012), levando-o a procurar uma resposta para “o que o autor quis dizer?”, resposta que deverá ser igual à apresentada pelo material didático trabalhado pela escola.

Comumente, esse tipo de atividade pauta a leitura para a obtenção de informações em textos, para o preenchimento de lacunas em questões desconectadas de contexto e sentido social e, por fim, para promover na escrita, principalmente com propostas de reescritas, a reprodução do que já está estabelecido, dito e enunciado.

Em outra perspectiva, para que o sujeito se coloque na posição de autor é preciso que ele crie um espaço de interpretação, pois “a autoria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação” (Orlandi, 1996, p. 75). Ou seja, para ser autor é preciso interpretar e para interpretar é preciso ser autor; é preciso, pois, esquecer e inscrever-se numa rede de determinações de um sentido ao mesmo tempo em que se coloca como a origem do dizer, dando um efeito de unidade e coerência ao dizer, e identificar o sentido que já estava lá, mas fingir que não estava (Henge, 2009).

A autoria, segundo a AD, é entendida como uma função discursiva do sujeito (Orlandi, 2005), que só pode ser assumida quando ele se responsabiliza pelo dizer.

> É do autor que se exige: coerência, respeito às normas estabelecidas, explicação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância e, entre outras coisas, unidade, não-contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, de seu texto (Orlandi, 2005, p. 75-76).

Licença CC BY 4.0

Aquele que ocupa a posição discursiva de autor, o sujeito-autor, constitui-se como responsável pelo seu dizer, passando da paráfrase (o repetível) para a polissemia (o diferente) ao criar um novo dizer a partir do já-dito (Pacífico, 2012). Para isso é preciso que o sujeito, em posição de autor, compreenda que os sentidos das palavras e das coisas não estão dados, eles sempre podem vir a ser outros. O que um sujeito diz, a partir uma certa posição (social), em um determinado espaço (geográfico) e tempo (histórico) pode provocar sentidos A, B, C e D, que, em outras condições de produção, a partir de outra posição e num outro espaço/tempo, poderiam ser X, Y e Z.

Orlandi (2005) ajuda-nos na apropriação dessa ideia ao apontar que as condições de produção podem ser entendidas em sentido estrito ou amplo, sendo, respectivamente, o contexto imediato e o contexto sócio-histórico. É no contexto sócio-histórico que se inserem as relações de poder, de luta de classes.

Ao considerarmos as condições de produção de um discurso, podemos dizer que o contexto imediato seriam as circunstâncias da enunciação, e, o contexto sócio-histórico seria aquilo “que traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam de nossa sociedade” (Orlandi, 2005, p. 31). No que se refere às condições de produção da prática docente, podemos ter: o contexto imediato como a quantidade de alunos, os conteúdos curriculares que precisam ser trabalhados com a turma específica, o espaço de trabalho e o tipo de contrato que o professor tem; já, o contexto sócio-histórico como a luta de classes (em sentido marxista), a (des)valorização da profissão docente pela sociedade e governo, a estrutura das relações de poder que costuram as relações entre sujeitos na escola.

Há muitas outras condições que afetam a produção no trabalho da escola, como: avaliações externas com conteúdos predefinidos, descontextualizados das particularidades das distintas realidades que compõem o chão das escolas; um currículo único prensado pelas normativas formuladas por um grupo pequeno, embasado em interesses comerciais da indústria que se tornou a área da educação guiada pela lógica neoliberalista; superlotação de salas de aula que impossibilita ao professor conhecer as características, demandas e leituras de mundo de todos os alunos; desvalorização do trabalho docente, tanto socialmente (a profissão como

Licença CC BY 4.0

vocação ou como tarefa fácil, bastando conhecimento dos conteúdos que devem ser ensinados), quanto financeiramente (sem projeção de carreira, o professor executa jornadas múltiplas sem o respaldo de tempo fora de sala de aula para planejamento e estudo das aulas). Todos esses fatores costuram as condições de produção do trabalho desenvolvido nas escolas e, logo, o trabalho com a autoria.

Metodologia

Nossa metodologia é alinhada por três momentos: 1) primeiro contato com o *corpus*, as videoaulas, e sistematização dos primeiros dados sobre ele; 2) formulação de recortes, segundo a perspectiva de Orlandi (1996), com fragmentos das videoaulas para serem (re)materializados em nosso trabalho escrito; 3) contraposição dos recortes com conceitos-chave para análise, seguindo um movimento pendular que movimenta teoria e análise.

O primeiro momento caracteriza-se com o primeiro contato com o *corpus*, as videoaulas, de modo a conhecer e compreender sua implementação e, também, a sistematizar os primeiros dados sobre ele, junto da seleção de videoaulas que seriam analisadas. Durante alguns dias, insistimos na busca pelas videoaulas no sistema do CMSP, porém sem sucesso. Como forma de não prejudicar nossa pesquisa e o andamento de nosso trabalho analítico, recorremos, unicamente, aos canais do YouTube, onde encontramos o material de que precisávamos para o nosso registro.

Assim, consultamos os canais do YouTube do CMSP, onde é possível constatarmos um grande número de videoaulas destinadas ao ensino de Língua Portuguesa. Considerando o elevado número de videoaulas produzidas no período que compreende o ensino da rede estadual paulista ofertado exclusivamente por meio remoto, nossa seleção para análise atentou-se para eleger 60 videoaulas, sendo ao menos uma videoaula para cada mês do ano letivo referente, a fim de garantir que o conteúdo do ano todo fosse, minimamente contemplado. Priorizamos videoaulas que dessem sequência ao tema estudado, como, por exemplo, as videoaulas 24 (Produção de texto: Parte I) e 25 (Produção de texto: Parte II), uma

Licença CC BY 4.0

vez que por ser continuidade tínhamos suposição de que essa sequência pudesse oferecer mais tempo ao sujeito-professor para trabalhar uma mesma atividade e/ou tema. Selecionamos as videoaulas a partir dos títulos que indicassem atividades de ensino referentes à escrita e autoria, nosso objeto de investigação.

O segundo momento de nosso percurso é marcado pela formulação de recortes com fragmentos das videoaulas (re)materializados na dissertação. O conceito de recorte que trabalhamos rompe com uma ideia de estrutura linear de um texto, como postula Orlandi (1996), permitindo que o analista do discurso recorte do texto unidades discursivas para compor suas análises. O recorte, assim, é composto por: título da videoaula no YouTube, a minutagem (minuto e segundo) de início e término do recorte, link clicável e QR code para que nosso leitor possa acessar o vídeo específico clicando no link ou apontando a câmera do celular com o leitor de QR code, além do texto verbal e visual que (re)materializamos como texto do recorte, formado pela transcrição da fala com capturas de tela com legenda da fala inserida.

Em nosso terceiro e último momento da pesquisa, detivemo-nos às regularidades discursivas que se destacavam ao se repetirem, as concepções que nos ajudaram a perceber a ideia de educação presente nesse ensino remoto e os conceitos da AD que mais nos ajudaram a responder a nossos objetivos.

Segundo a metodologia da AD, o analista do discurso realiza seu trabalho procurando interpretar “o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito em um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária” (Orlandi, 2005, p. 34), não se rendendo aos efeitos sedutores das evidências que são postas como tais no e pelo discurso, almejando a compreensão da produção de sentidos. Mobilizando e tecendo os conceitos da AD a partir dos recortes é que costuramos nossas análises em um movimento de ir e vir entre teoria e análise, entre descrição e interpretação, que é constituinte do método que trabalhamos.

Licença CC BY 4.0

Análise

Em nossa introdução, já expusemos ao leitor o fato de o ensino pelo CMSP ser literalmente por transmissão, sendo cada videoaula o produto final que chega até o sujeito-aluno de diferentes formas (por via de transmissão ao vivo em canal de televisão aberta, pela gravação disponível no canal do YouTube e no site do repositório, ao vivo pelo aplicativo de celular), o que manifesta diferentes (im)possibilidades de participação no que se pressupõe ser a aula.

Analisaremos dois recortes que apresentam sequências discursivas recorrentes em nosso *corpus*; um, que indicia o lugar discursivo que o *chat* ocupa na relação dos interlocutores, e, outro, que indicia a interdição à assunção da autoria.

Recorte 1 – O funcionamento discursivo do *chat* nas videoaulas.

Título do vídeo no YouTube: 16/06 - 3º ano EF - Língua Portuguesa - Vamos ler um texto jornalístico? **Link clicável**: https://youtu.be/cjVOlBoRzPY **Minutagem:** 22m56s - 25m06s	**QR code:**

Licença CC BY 4.0

Sujeito 1 [22m56s]: Olha só, vou aproveitar nesse tempinho para dizer o que estão escrevendo aqui, que veio pra mim. Ô, Yasmin disse que o texto fala o desaparecimento de animais por causa do ser humano. Olha que legal. A Yasmin tentou escrever algo bem completo, olha que bacana, e é isso que vocês precisam. O chat é o nosso movimento de aprendizado, o registro escrito que eu consigo compreender se vocês entenderam. Né? Que mais o Henrique disse--, o Henrique Luiz também--, o Luiz Henrique disse também da extinção. E eu só posso agora ter minha opinião "ah, eu concordo", "não, eu concordo", porque eu já sei o que que trata o assunto. Isso é muito importante, porque daí eu consigo opinar com todas as informações de referência e dizer "não, eu concordo, realmente", se a gente lembrar de tudo o que a gente leu, isso não está acontecendo? Sim. É uma situação muito delicada, né.





Sujeito 5 [23m47s]: E aí, o que que eu vou pedir para vocês? Tem um muralzinho, eu sempre deixo um, um link, um muralzinho, que eu vou passar daqui a pouco. Peguem uma folha, escrevam sobre o desaparecimento do animal e dá a sua opinião, põe lá no mural da professora. Eu acho muito bacana. Por quê? Porque é uma forma de ver vocês fazendo a atividade junto com a gente, que aqui também é um espaço de aprender, né? Então, deixa eu passar pra vocês como funciona esse mural. Vai ter um link que vai ser na próxima tela e tem sinalzinho de mais, só clicar nele e você consegue tirar uma foto depois no celular ou alguma--. E nessa foto só a imagem da atividade, não de vocês, coloca o nome e posta no sinalzinho de mais, você tem como incluir a foto. E aqui está o tanto QR Code, né, que dá para mirar no celular ou-- com a câmera do celular, ou o link. Por que que é legal isso? Porque daí a gente vai vendo vocês também fazerem atividade, mostrando qual é a opinião de vocês. Vocês conseguiram ter uma notícia? E essa notícia a gente estudou ela. Para saber como vocês podem colaborar. Tem até o final da pergunta, né? Faça uma forma mais caprichada que puder, aproveitem tudo o que vocês sabem pra escrever, e aí a gente pode ter nesse mural. Eu vou ficar muito contente de vê-los participando também dessa situação.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

O Recorte 1 nos traz, no discurso do sujeito-professor 1, como o *chat* é visto como "nosso movimento de aprendizado", porque é "o registro escrito que eu [sujeito-professor] consigo compreender se vocês entenderam". Se o *chat*, que não é acessível a todos, é o movimento de aprendizado, então muitos não teriam esse movimento de aprendizado, pois não tiveram acesso a esse canal de comunicação. Essa divisão deixa marcas, inclusive de presença, como pudemos observar em outras videoaulas, com discursos como: "Oh, a galera aí do chat já cumprimentado,

Licença CC BY 4.0

dando bom dia".

A formulação "a galera aí do chat" ao mesmo tempo que representa a presença dos sujeitos, constitui uma identidade virtual dos sujeitos-alunos em aula, acabando por assumir, inclusive, a imagem de "turma" do terceiro ano, como se a turma do terceiro ano fosse composta apenas pelos sujeitos que teclam no *chat*.

Ressaltamos, todavia, que os sujeitos-alunos que teclam no *chat* não são necessariamente notados pelos sujeitos-professores das videoaulas, justamente porque o espaço digital do *chat* abriga milhares de sujeitos, a quantidade de mensagens que pode circular é grande, e isso impossibilita a interlocução, característica fundamental de uma aula, e, também, da autoria conforme a perspectiva discursiva.

Queremos dizer que, principalmente nos anos escolares iniciais, o sujeito-professor deve colocar-se em discurso junto ao sujeito-aluno, a fim de que este tenha condições para a assunção a autoria. É o sujeito-professor que pode questionar os sentidos que o sujeito-aluno produz em seu texto, fazer com que este compreenda que determinadas palavras podem, ou não, ser coerentes com o fio discursivo que se está construindo, fazer com que o sujeito-aluno compreenda que é o autor que seleciona e se responsabiliza pelo dizer.

Esse processo de autoria fica interditado quando o sujeito-aluno não tem o sujeito-professor como interlocutor de fato, quando este não está acompanhando a produção textual e negociando a produção de sentidos daquele. Para nós, o fato de os sujeitos-alunos que estudaram pela plataforma, na pandemia, não tiveram essa oportunidade, não puderam contar com a interlocução do sujeito-professor para praticar o movimento da autoria.

Recorte 2 – A interdição à autoria nas videoaulas.

Título do vídeo no YouTube: 28/05/21 - 4º ano EF - Língua Portuguesa - Divulgue, compartilhe e celebre! **Link clicável**: https://youtu.be/y34ktctA2U4 **Minutagem:** 01m47s - 04m18s	**QR code:**

Licença CC BY 4.0

Sujeito 2 [01m47s]: Então, vamos conversar um pouquinho antes, né?

Sujeito 3 [01m50s]: Isso, precisamos ter uma conversa hoje, né, pro?

Sujeito 2 [01m53s]: Ontem nós divulgamos nossa rede.

Sujeito 3 [01m55s]: Divulgamos.

Sujeito 2 [01m56s]: E solicitamos...

Sujeito 3 [01m58s]: Que eles fizessem comentários ali, não...

Sujeito 2 [02m03s]: Podia fazer avaliação?

Sujeito 3 [02m05s]: Podia avaliar e comentar, igual eu fiz ontem mesmo na aula, né.

Sujeito 2 [02m10s]: Fizemos um exemplo aqui. A professora Fran mostrou como que fazia um comentário–

Sujeito 3 [02m15s]: Como foi meu comentário? O que que tinha nesse meu comentário?

Sujeito 2 [02m20s]: Onde que você fez o comentário?

Sujeito 3 [02m22s]: Nas fotos. Porque foi isso que eu entendi, a gente ia avaliar as imagens que estavam lá, as fotos, e se eu quisesse eu poderia fazer um comentário em alguma das, das fotos, além da avaliação.

Sujeito 2 [02m35s]: Exatamente, nós faz--, tinha as postagens que já estavam prontas. Não era para fazer novas postagens, era para fazer comentários nas postagens que já existiam.

Sujeito 3 [02m45s]: Isso.

Sujeito 2 [02m46s]: Se eu falo oi, é um comentário?





Sujeito 3 [02m49s]: Não, é um cumprimento, né. Oi, professora Karen **[acena para o sujeito 2]**.

Sujeito 2 [02m52s]: Não é um comentário. Aí teve estudantes que colocaram só oi. E se eu coloco assim: oi, eu sou a Karen. É um comentário?

Sujeito 3 [03m03s]: Cê tá se apresentando.

Sujeito 2 [03m05s]: Oi, eu sou de São Paulo.

Licença CC BY 4.0

Sujeito 3 [03m09s]: Continua falando um pouco sobre você.

Sujeito 2 [03m12s]: Então... teve muitos e muitos comentários assim. De qualquer forma, a participação foi muito boa.

Sujeito 3 [03m19s]: Sim, a intenção era mesmo que eles acessassem. Nós vimos que eles de fato acessaram, conseguiram acesso. Mas o objetivo era acessar, avaliar aquelas imagens, né? E dar a sua opinião, né? Como a professora Natália falou, comentário, opinião, ou seja, dar a sua opinião naquelas postagens que estavam lá.





Sujeito 2 [03m40s]: Exatamente. Então, o que que aconteceu? Teve praticamente mil comentários. Só que a maioria estava assim, trazendo uma saudação, trazendo uma apresentação. Acabou que eu tive que parar um pouquinho, né? Bloquear lá pra poder pôr comentário. Vocês só estão conseguindo agora fazer avaliação, colocando as estrelinhas. Porque não ia ter como a gente ler aqui.

Sujeito 3 [04m08s]: Na verdade, estava travando, também, né, o sistema, de tantas comentários, né? E aí a professora Karen também já estava com dificuldade de acessar o próprio Padlet, né, pro?

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

No Recorte 2, a proposta dos sujeitos-professores 2 e 3, que atuaram em duas videoaulas sequenciais, era que os sujeitos-alunos acessassem as postagens no site do Padlet[4], que os sujeitos-professores do CMSP criaram sobre locais de passeio e viagem, a fim de que os sujeitos-alunos comentassem nas postagens que mais lhes interessassem. No entanto, cada sujeito-aluno (apenas aqueles com condições de acesso) começou a criar uma nova postagem com escritos que fugiam da comanda que os sujeitos-professores apresentaram, pois os sujeitos-alunos tinham por principal interesse falar de si.

[4] O sujeito-professor indicava, em seu slide exibido na videoaula, um link para que os sujeitos-alunos pudessem acessar o site produzido pelos sujeitos-professores do CMSP, a fim de que aqueles produzissem comentários sobre as postagens destes. O site foi retirado do ar, por isso não indicamos o link neste artigo.

Licença CC BY 4.0

Perceber que o sujeito-aluno, inserido em tais condições de produção, não distingue postagem de comentário, é muito importante, pois, como disse Dias (2018, p. 158),

> [...] falar, escrever, digitar/teclar [e postar] vão produzir sentidos diferentes e diferentes conhecimentos do mundo, pois cada um desses gestos tem repercussões no modo como nos relacionamos com o conhecimento. Em cada uma dessas relações muda a relação do sujeito com a linguagem.

Durante a videoaula do Recorte 2, pouco antes de terminar a aula, o sujeito-professor 2 percebe a deriva dos sentidos produzida pelos sujeitos-alunos e fala “Olha só, tem bastante gente mandando, mas, ó, é para fazer o comentário nas postagens, hein, pessoal?”. Sabemos que ser autor também é atender aos objetivos propostos, é saber compreender as características dos gêneros discursivos que se pretende construir. Os sujeitos-professores 2 e 3 observaram que os sujeitos-alunos não produziram o gênero discursivo comentário, ou porque não sabiam como fazê-lo, ou porque não se identificavam com a proposta. Diante disso, foram retomados os objetivos da proposta apresentada nas videoaulas, buscando reorientar os sujeitos-alunos ao ocuparem a posição de autores de comentários nas postagens do site, explicando o motivo da assinatura ser importante naquela rede e como a coesão e coerência são importantes, demonstrando um trabalho para a autoria e para condução do sujeito-aluno a controlar o sentido de seu texto, o que é próprio do efeito-autor (Pacífico, 2012).

Entendemos, porém, que, os sujeitos-professores não compreenderam - ou ainda, que as características da videoaula não permitiam realizar, lembrando que o tempo é totalmente controlado e planejado - é que antes de propor uma produção mais direcionada era preciso deixar os sujeitos-alunos conhecerem mais o site, navegarem pelo Padlet, que era algo novo, e, também, um lugar de dizer que “convidava” o sujeito a expor-se, a dizer sobre si mesmo, diferente das atividades exclusivamente escolares que apagam a subjetividade; nesse caso, os sujeitos-alunos tinham o que dizer de si.

> [...] Se o teclar parece ficar entre a oralidade e a escrita, o postar estaria entre a escrita e o meio. O postar inclui o percurso, o envio, a espera, a

Licença CC BY 4.0

> chegada, a saber, o meio, é uma forma de escritura que implica o compartilhamento, a viralização, mas também o textão ou as hashtags ou as imagens, os memes, vídeos, etc. O teclar é *com* alguém, o postar é *para* alguém. São formas distintas de subjetivação pelo digital (Dias, 2018, p. 158, itálicos da autora).

Com os dois recortes que apresentamos neste artigo, observamos que o sujeito-professor nas videoaulas analisadas naturalizaram os sentidos e a ilusão de transparência da língua, de escrita correta e bonita; para nós, eles desconsideravam que há um funcionamento discursivo muito diferente entre aulas e videoaulas, que a interlocução não ocorreu na plataforma do CMSP, que não houve o debate que traria condições para a disputa dos sentidos e o enriquecimento da interpretação, condições fundamentais para a instauração da autoria.

Considerações finais

Podemos dizer que a pandemia abriu grande espaço para o emprego de soluções tecnológicas no setor educacional, sendo mais uma forte justificativa para implementação nas redes de ensino públicas. Corroboramos com Morozov (2018, p. 40) em sua crítica assídua ao solucionismo tecnológico empreendido pela lógica neoliberal a favor do capital, entendendo que nessa lógica “a própria definição de um problema torna-se neoliberal e banal”, as soluções também são dirigidas para a superficialidade, por isso, por exemplo, não encontramos um mercado de aplicativos para combater a pobreza ou o racismo.

Consideramos que o CMSP, mais do que um aplicativo/programa criado para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, com a utilização de tecnologias para a formação de professores e a transmissão de aulas para os alunos da rede estadual de ensino de São Paulo, foi uma venda de dados de todos os sujeitos vinculados à rede estadual paulista que a SEDUC acabou realizando. Essa venda de dados dos sujeitos-professores e sujeitos-alunos pouco contribuiu para um ensino comprometido com a autoria. O que as análises nos mostraram é que esse trabalho com a autoria é quase ausente nas videoaulas, e, situações/momentos/atividades que permitiriam a instalação da autoria são cerceadas pelas condições de produção

Licença CC BY 4.0

do trabalho docente no contexto do CMSP.

A educação fornecida pelo CMSP mostrou-se marcada pelo apagamento de atividades que promovem o exercício das práticas discursivas de autoria, constituindo-se como uma educação correspondente a uma formação discursiva descompromissada com a transformação da sociedade, com a superação da barbárie, não compreende o sujeito-aluno como ator no processo educativo e muito menos autor de seu dizer. Para os sujeitos-professores há (além de todas as questões que a pandemia ergueu sobre estes sujeitos) a pressão de um cronograma apertado e pré-estipulado, na maioria dos casos, com videoaulas curtas destinadas a milhares de sujeitos-alunos, os quais são desconhecidos e pouco conseguem ver seu processo de aprendizagem.

Para o sujeito que deveria ocupar a posição de aluno, há uma posição estranha, que chamam de aluno, mas não é a mesma posição que ocupavam nas escolas, nas salas de aula, é mais como um espectador de programa de televisão ou de uma live. O CMSP também, segundo nossas análises, acredita na ilusão de que a língua portuguesa pode ser apreendida com a repetição produzida pelas videoaulas, que a partir de seu primeiro semestre de implementação seguem um modelo padrão, um percurso que se encaixa numa fôrma, o que é uma ilusão, posto que esse modelo certamente não garante a formação de um sujeito-autor.

Referências

BALL, Stephen J. *Educação global S.A.*: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pne/documentos/plano-nacional-educacao-2014-2024.pdf. Acesso em: 03 maio 2026.

DIAS, C. *Análise do discurso digital*: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HENGE, G. S. *Sujeitos e saberes*: redes discursivas em uma enciclopédia online.

Licença CC BY 4.0

2009. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FURTADO FILHO, V. S. A educação pública paulista frente ao “capitalismo de vigilância” em tempos de pandemia. *Revista Com Censo*, Brasília, v. 9 n. 1, p. 73-81, 2022.

LEHER, R. Mercantilização da Educação Básica, sistemas de ensino e plataformas de trabalho como expressões da pedagogia do capital. *Paradigma*, Maracay, v. 44, n. 5, p. 34-60, 2023. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p34-60.id1495.

MOROZOV, E. *Big Tech*: a ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ubu, 2018.

ORLANDI, E. L. P. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, E. L. P. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PACÍFICO, S. M. R. *Argumentação e autoria nas redações de universitários*: discurso e silêncio. Curitiba: Appris, 2012.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). *In*: GADET, F.; HAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PETRI, V. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do "dispositivo experimental" da Análise de Discurso. *In*: PETRI, V.; DIAS, C. (Org.). *Análise de discurso em perspectiva*: teoria, método e análise. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2013. v. 1, p. 39-48.

RUIZ, M. A. A. Por uma análise do discurso brasileira: gestos de leitura na construção de um campo de pesquisa. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 6455-6465, 2021.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020. Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo – CMSP e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 16 maio 2020a. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64982-15.05.2020.html. Acesso em: 3 maio 2026

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. 3,5 milhões de alunos da rede estadual de SP finalizam o ano letivo de 2020 nesta quarta-feira. São Paulo, 23 dez. 2020b. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/35-milhoes-de-alunos-da-rede-estadual-de-sp-finaliz

Licença CC BY 4.0

am-o-ano-letivo-de-2020-nesta-quarta-feira/. Acesso em: 9 jun. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. ***Centro de Mídias SP***. *YouTube*. Disponível em: https://www.youtube.com/@CentrodeMidiasSP1. Acesso em: 10 dez. 2023a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Repositório de Materiais Digitais*: Centro de Mídias SP. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, [s.d.]. Disponível em: https://repositorio.educacao.sp.gov.br/. Acesso em: 10 dez. 2023b.

SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. *Painéis TCESP*. São Paulo: TCESP, [s.d.]. Disponível em: https://www.tce.sp.gov.br/paineis-tcesp. Acesso em: 10 dez. 2023c.

Recebido em: 16 mar. 2026.
Aprovado em: 10 mai. 2026.

Revisor(a) de língua portuguesa: Camila de Fátima Rosa
Revisor(a) de língua inglesa: Bárbara Lopes Garcia de Souza Campos
Revisor(a) de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho

Licença CC BY 4.0