

Luciano Mendes Saraiva
Wilder F. Santana
(Orgs.)

CADERNO DIALÓGICO: Saberes interdisciplinares

Vol. ①



Luciano Mendes Saraiva
Wilder Kleber Fernandes de Santana
(Organizadores)

CADERNO DIALÓGICO: **Saberes interdisciplinares**

Vol. 1


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Luciano Mendes Saraiva; Wilder Kleber Fernandes de Santana [Orgs.]

CADERNO DIALÓGICO: Saberes interdisciplinares. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 296p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2780-1 [Digital]

1. Educação. 2. Ciências humanas. 3. Linguagens. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370/410

Capa: Rômulo Dantas; Wilder Santana

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Wilder Kleber Fernandes de Santana; Luciano Mendes Saraiva

Diagramação: Rômulo Dantas; Wilder Kleber Fernandes de Santana

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2026

AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos a todas as autoras e a todos os autores que compõem esta Coletânea. Todos vocês são protagonistas deste projeto, e sem vocês nada disso aconteceria.

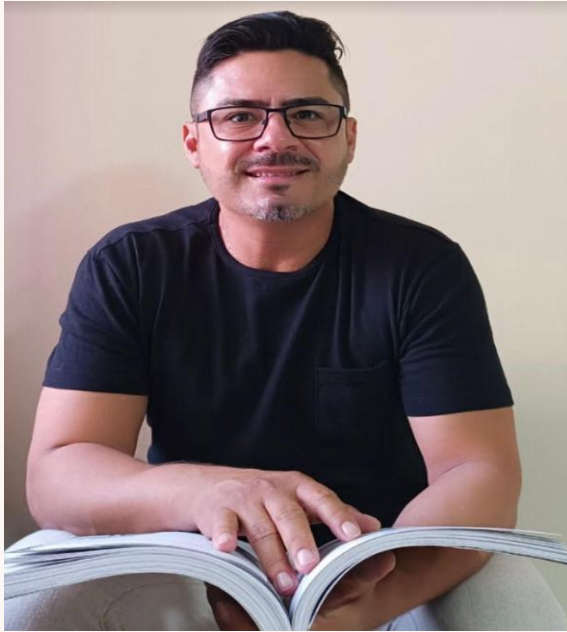
Agradecemos, respeitosamente, a cada um(a) pela partilha, pela permanência e pela Confiança em nosso Trabalho.

Somos melhores com vocês!

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

OS ORGANIZADORES



Luciano Mendes Saraiva é Professor Adjunto III, vinculado ao Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), da Universidade Federal do Acre (UFAC). Docente do curso de Licenciatura em Letras Espanhol. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com pesquisa em Estudos Culturais, dialogando com análise do discurso e análise da narrativa, América Latina, canção como gênero discursivo e ensino de línguas. Atua desenvolvendo e orientando trabalhos voltados para o ensino de oralidade, leitura, escrita e culturas latino-americana. Membro integrante do Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas (GEADEL) da Ufac. Editor Chefe da revista acadêmica GEADEL, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Identidade (PPGLI).

E-mail: luciano.saraiva@ufac.br

OS ORGANIZADORES



Wilder Kleber Fernandes de Santana é Palestrante e Professor no Ensino Superior. Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Pós-Doutor em Linguística (PROLING – FAPESQ – UFPB). Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB-CNPq). Atua como parecerista ad hoc em cerca de 20 (vinte) Revistas nacionais, dentre as quais a Revista do Gelne ([ISSN 2236-0883 ON LINE] e [ISSN 15177874 IMPRESSA]); Revista Diálogo das Letras [ISSN 2316-1795] e a Revista Eletrônica do Instituto de humanidades [ISSN 1678-3182]. Atualmente presta serviços de Assessoria Acadêmica para profissionais na esfera universitária em terreno nacional e internacional, bem como auxilia na produção de livros, projetos e artigos científicos. Sua linha de pesquisa e publicações está direcionada para as áreas de Educação, Linguagem, Discurso e Sociedade, Saúde e Religião.
E-mail: wildersantana92@gmail.com

Conselho Científico – CADERNO DIALÓGICO



AMONY DA FLORA BONIFÁCIO SAULOSSE

Doutor em Letras e Linguística pela PPGL-FL-UFG. Mestre em educação/ensino de português pela universidade pedagógica de Moçambique. Coordenador do Núcleo de Pesquisa Leitura e Escrita em Línguas Estrangeiras. Professor da Universidade Rovuma – Moçambique.



ANDRIO ALVES GATINHO

Professor Associado da Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica - PPEB. Doutor em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Pesquisador de Políticas Educacionais, Curriculares e de Ações Afirmativas. Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Desigualdades - LEPED.



CLAUDIO LUIZ DA SILVA OLIVEIRA

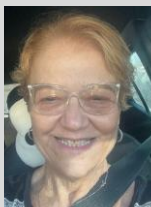
Professor da Universidade Federal do Acre vinculado ao Centro de Educação e Letras – Campus Floresta. Graduado em Letras – Português/Espanhol. Mestre em Letras e Doutor em Estudos da Tradução. Especialista em Metodologia do ensino de inglês e espanhol e Tecnologias de informação e comunicação. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens.



CLAUDIO PRIMO DELANOY

Professor adjunto na Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Líder do grupo de pesquisa Discursos em Diálogo (certificado pelo CNPq). Doutor em Letras/Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2012). Tem pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Conselho Científico – CADERNO DIALÓGICO



DARCILIA MARINDIR PINTO SIMÕES

Professora Titular de Língua Portuguesa do ILE-UERJ- DEPTO LIPO - (Aposentada). Membro das Associações: Inter. de Linguística do Português - AILP; Assoc. de Linguística e Filologia da América Latina - ALFAL; Fed. latinoamericana de Semiótica - FELS. Prof colaboradora no POSLLI - - Câmpus Cora Coralina. Pós-doutorado em Linguística (UFC, 2009) Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ, 1994).



DANIEL NOVAES GOMES PEREIRA

Doutor em Educação. Atualmente é Professor Assistente Doutor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - (USF), Líder do Grupo de Pesquisa e Coletivo de Estudos em Autismo, Educação e Techn(é)ologias - (ARAUETÉ) e Editor chefe da Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-histórico-cultural e da Atividade (A3).



DOMINGOS NETO JOÃO JOAQUIM

Docente na Universidade Católica de Moçambique. Doutorando em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela Universidade do Estado de Rio de Janeiro, Mestrado em Comunicação Educacional e Mídias Digitais pela Universidade Aberta de Portugal, Pós-Graduado em Ensino a Distância e E-Learning pela Universidade Católica Portuguesa.



LUCIANO MENDES SARAIVA

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro -UFRJ. Mestre em Letras: linguagens e identidades pela Universidade Federal do Acre - UFAC. Membro integrante do Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas e Editor Chefe da Revista GEADEL. Professor Adjunto IV do Centro de Educação, Letras e Artes - CELA, da Universidade Federal do Acre- UFAC.

Conselho Científico – CADERNO DIALÓGICO



MARIA ISABEL BORGES

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e da Especialização em Língua Portuguesa, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná.



PATRÍCIA LORENA QUITÉRIO

Professora associada pelo Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social pela UERJ. Psicóloga e Pedagoga. Coordenadora do Laboratório de Pesquisas em Desenvolvimento Socioemocional, Inclusão e Habilidades Sociais (LADIS-UERJ).



ROBSON FIGUEIREDO BRITO

Doutor em Linguística, Professor Adjunto II do Departamento de Filosofia da PUC Minas, pesquisador do NELLF PPG Letras. Psicólogo Clínico, Pós-Doutor em Ensino. Atualmente é Coordenador de extensão no curso de Filosofia.



VALCI VIEIRA DOS SANTOS

Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia e Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL/Mestrado da UNEB. Pós-Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas-PPGLEV da UFRJ (2024) e pelo Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL da UFES (2021). Doutor em Estudos Literários/Literatura Comparada pela UFF (2013).

Conselho Científico – CADERNO DIALÓGICO



VALTENIR SOARES DE ABREU

Diretor de Assuntos Acadêmicos da UFRR, professor do quadro permanente do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) e professor substituto do Curso de Pedagogia da UFRR. Doutor em Linguística Aplicada. Mestre em Letras (UFRR, 2016), Licenciado em Pedagogia (UERR, 2007) e Licenciado em Letras (FAVENI, 2024).



WILLIANICE SOARES MAIA

Professora das línguas: Portuguesa, Espanhola e Libras no Instituto Federal de Alagoas (IFAL-AL). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora *Honoris Causa* em Educação. Mestre em educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.



WILDER KLEBER FERNANDES DE SANTANA

Palestrante e Professor no Ensino Superior. Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Pós-Doutor em Linguística (PROLING – FAPESQ – UFPB). Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLeI-UFPB-CNPq). Atua como parecerista ad hoc em cerca de 20 (vinte) Revistas nacionais.

APRESENTAÇÃO

ENTRELAÇAMENTOS: VOZES E DIÁLOGOS

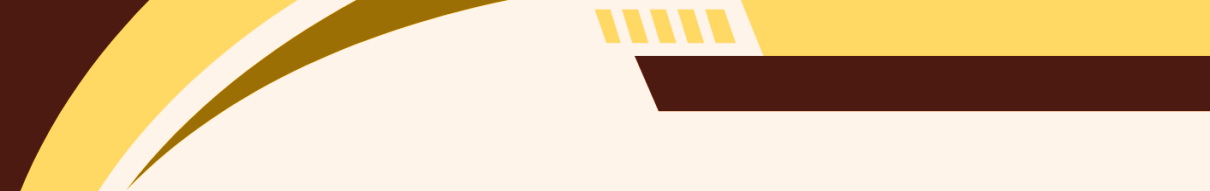
Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

Há livros que se apresentam como síntese de pesquisas; outros, como marcos de trajetórias acadêmicas. O Caderno Dialógico: Saberes Interdisciplinares – **Volume 1**, em sua **primeira edição de 2026**, inscreve-se em um terceiro lugar: o do encontro. Encontro entre áreas do conhecimento, entre experiências formativas, entre vozes que se reconhecem na escuta, na diferença e no compromisso ético com a produção científica socialmente referenciada.

Esta obra nasce do entendimento de que o conhecimento não se constrói no isolamento, mas na travessia. Travessia entre educação, saúde, direitos humanos, linguagem, inclusão e políticas públicas; travessia entre teoria e prática; travessia entre o rigor metodológico e a sensibilidade necessária para compreender sujeitos historicamente silenciados. O adjetivo dialógico que nomeia este caderno não é mero ornamento conceitual: ele expressa um posicionamento epistemológico que reconhece o saber como processo relacional, situado e em permanente construção.

Os textos que compõem este volume inauguram o diálogo a partir da linguagem, entendida em seus múltiplos tons, usos e disputas. Ao problematizar a palavra, problematiza-se também o poder, a escuta e a autoria no campo acadêmico. Na sequência, o livro avança para questões estruturantes da formação universitária, examinando o ensino-aprendizagem da metodologia das ciências sociais sob a ótica da obrigatoriedade curricular, do desempenho discente, da evasão e das motivações acadêmicas, articulando dados empíricos e reflexão crítica sobre o papel da universidade contemporânea.



O Caderno Dialógico se firma, ainda, como espaço de análise crítica das políticas públicas e dos direitos sociais, com especial atenção às temáticas da saúde, da educação inclusiva e das interseccionalidades que atravessam gênero, etnia, deficiência e território. A discussão sobre o direito à saúde das mulheres indígenas, bem como os estudos sobre Libras, experiência surda, autismo, design inclusivo e atendimento educacional especializado, deslocam olhares normativos e reafirmam a centralidade da experiência vivida, do corpo e do contexto como categorias analíticas fundamentais.

Ao acolher narrativas autobiográficas, análises de materiais didáticos, experiências de mediação literária, práticas parentais e reflexões sobre a história da educação brasileira, a obra reafirma seu caráter interdisciplinar e plural. Não se trata de uma coleção fragmentada de textos, mas de um mosaico coerente de pesquisas que compartilham o compromisso com a equidade, a justiça social e a transformação das práticas educativas.

Este primeiro volume do Caderno Dialógico se apresenta, portanto, como uma contribuição relevante ao debate acadêmico nacional, alinhada às exigências de qualidade científica, originalidade teórica e impacto social valorizadas nos processos de avaliação da pós-graduação. Ao mesmo tempo, preserva uma escrita acessível e comprometida com a formação crítica de professores, pesquisadores e estudantes, ampliando o alcance social do conhecimento produzido.

Que este livro seja lido como convite: convite à escuta atenta, ao diálogo interdisciplinar e à coragem intelectual de pensar a educação e os direitos a partir da complexidade do real. Que inaugure caminhos e inspire novos volumes, novas pesquisas e novas práticas comprometidas com uma ciência ética, plural e socialmente implicada.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
ENTRELAÇAMENTOS: VOZES E DIÁLOGOS	9
Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)	9
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)	9
 ENSINO-APRENDIZAGEM DE METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: OBRIGATORIEDADE, MOTIVAÇÕES E DESEMPENHO DISCENTE.....	 16
Elizabeth Ruano-Ibarra (UNB)	16
 O DIREITO À SAÚDE DAS MULHERES INDÍGENAS NO BRASIL: LINGUAGEM, DESAFIOS JURÍDICOS E POLÍTICAS PÚBLICAS	 29
Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP-Patos)	29
Angela Brasil Claudino Varela (UFPB).....	29
João Batista Lucena (UFRN).....	29
Maria do Socorro Costa de Araújo (UEPB)	29
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UNIFIP-Patos/UFPB)	29
 PODE UM DIAGNÓSTICO SILENCIAR? CONFRONTANDO MODELOS CLÍNICOS E CELEBRANDO A EXPERIÊNCIA AUTISTA	 43
Sínval Martins de Sousa Filho (UFG).....	43
Welton Luiz da Costa Ramos Goulart (UFG).....	43
 NEM ‘FALANTES’ NEM ‘USUÁRIOS’: O CORPO COMO LUGAR DA LIBRAS.....	 58
Karlene Ferreira de Souza (UFAC)	58
Claudia de Souza Martins Lima (UFAC)	58
 LIBRAS E TERRITORIALIDADE: ACLIMATAÇÃO DOS SINAIS TURÍSTICOS NO CONTEXTO DE RIO BRANCO.....	 68
Amarildo de Lima Melo (UFAC)	68
Carine de Souza Patrício (UFAC).....	68
Hiasmine Lima da Silva (UFAC)	68

INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA-GO 86

Daíse Barcelos L. de Sousa (UFG) 86

Michell Pedruzzi M. Araujo (UFG) 86

PAPEL DAS PRÁTICAS PARENTAIS NO DESENVOLVIMENTO DE RESILIÊNCIA NA INFÂNCIA 99

Letícia Rodrigues Thomaz (UERJ) 99

Rodrigo Limonge Reis Carvalho (UERJ) 99

Patrícia Lorena Quiterio (UERJ) 99

REPRESENTAÇÕES DO FEMININO E INTERSECCIONALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DO ACERVO EM USO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CAMETÁ, AMAZÔNIA TOCANTINA 112

Nilceli da Cruz Gonçalves (UFPA) 112

Fernanda Nílvea Pompeu Varela (UFPA) 112

MEDIAÇÃO LITERÁRIA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DA PEDAGOGIA 125

Giana Amaral Yamin (UEMS) 125

Míria Izabel Campos (UFGD) 125

Adriana Mendonça Pizatto (UFGD) 125

Izabella Alvarenga Silva (UEMS) 125

AVALIAÇÃO DE NECESSIDADES COM PROFESSORES PARA ELABORAÇÃO DE PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE ENGAJAMENTO ESCOLAR E HABILIDADES SOCIAIS 137

Ana Júlia de Carvalho Pereira Alves (UERJ) 137

Vanessa Barbosa Romera Leme (UERJ) 137

Dameres Moreira de Carvalho (UERJ) 137

Bruna Silva de Araujo Teixeira (UERJ) 137

MINHA VIDA DE PROFESSORA: UM JEITO DE OLHAR A EDUCAÇÃO

.....	152
Emanuelle Augusta da Silva Santos (IFAL)	152
Reinaldo Batista dos Santos (IFAL)	152
Willianice Soares Maia (IFAL)	152

DESIGN INCLUSIVO: O PAPEL DO AMBIENTE E DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Leandro Ferraz (UFFS)	175
Geiseli Franciane Della Justina (Ampére-PR).....	175
Antônio Gonçalo Junior (APAE-PR).....	175

UM OLHAR DIALÓGICO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: RELAÇÕES E PERSPECTIVAS

Adriano Rosa da Silva (UFF).....	185
----------------------------------	-----

UM ESTUDO DIALÓGICO DO GÊNERO DISCURSIVO COMENTÁRIO ONLINE: FUNDAMENTOS EM BAKHTIN E O CÍRCULO

Diogo Araujo dos Santos (UFRN-Caicó).....	199
---	-----

NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E DIÁLOGOS COM A BNCC

Jardivânia Borges Morais de Medeiros (UVA-CE)	209
José Santana da Silva Segundo (UFCG/UNIFIP-Patos).....	209
Angela Brasil Claudino Varela (UFPB).....	209

ENTRE LETRAS, DIREITOS E LETRAMENTOS: UM OLHAR BASILAR SOBRE OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CICLO INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO

Leaci Vieira Onofre (GELP/UFOP)	217
---------------------------------------	-----

ENTRE A POLÍTICA E A PRÁTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ILHA GRANDE - PI

Davi dos Santos Costa (UESPI)	230
Francisco Afranio Rodrigues Teles (UESPI).....	230

BANCO DE MADEIRA, SOFRIMENTO E LINGUAGEM DOS QUADRINHOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A NOVELA GRÁFICA “UM PEDAÇO DE MADEIRA E AÇO DE CHABOUTÉ”244

Maria Isabel Borges (UEL)..... 244

CULTURA DIGITAL PARA EPT: EXPERIÊNCIAS NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO 262

Tiago Silva de Oliveira (IFAL) 262

Willianice Soares Maia (IFAL) 262

ENSINO-APRENDIZAGEM DE METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: OBRIGATORIEDADE, MOTIVAÇÕES E DESEMPENHO DISCENTE

Elizabeth Ruano-Ibarra (UNB) ¹

Introdução

A inquietação guia deste artigo emergiu de uma pesquisa sobre a disciplina voltada à metodologia das ciências sociais no contexto universitário brasileiro. Segundo Cabrera, Picasso e Rojo (2016), o ensino de metodologia das ciências sociais não é equivalente a ensinar a pesquisar pois esta competência demanda a expertise acumulada no ofício investigativo. Contudo, o ensino-aprendizagem em cursos de metodologia requer de aproximação entre as aulas e a prática de pesquisa. Para Barriga e Henríquez (2004), esse exercício anacrônico onde a docente divulga conhecimentos é interpelado pelo paradigma informacional que revelou oportunidades e tensionamentos provocadas pela internet e os softwares de processamento e análise de dados de pesquisa.

Dialogo com Cano (2012: 112) para quem “a predominância da teoria sobre a prática” e a priorização da epistemologia “ao invés de ferramentas de pesquisa [para] responder às novas perguntas que a realidade formula” desencorajam o interesse discente. Adicionalmente, conforme Demo (1995), a didática que outorga primazia a tríade Marx-Weber-Durkheim apresenta-se distante dos discentes na América Latina contemporânea.

Poder-se-ia questionar a relevância dessa inquietação no âmbito das ciências sociais. No entanto, essa indagação ganha outros contornos quando reconhecemos que a antropologia brasileira e, em menor grau a sociologia, têm sido tímidas em abordar o cotidiano escolar como objeto de preocupação sistemática. Nesse sentido, os

¹ Universidade de Brasília (UnB), Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares e Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPGECSA). Contato: elizabetunruano@gmail.com

estudos de Oliveira (2012 e 2013) apontaram enfaticamente que antropólogos e sociólogos criticam os usos e abusos metodológicos nos estudos atrelados à compreensão dos processos de escolarização e aprendizagem no Brasil. Parece-me que ao propor refletir sobre o ensino-aprendizagem de metodologia no ensino superior pode-se trilhar interdisciplinarmente esse fenômeno social que diz respeito às ciências sociais e a educação enquanto campos interdependentes. Nessa trilha, indago sobre os motivos que incidem na opção em cursá-la em contraste com os dados sobre evasão e desempenho discente.

Metodologia

A coleta de dados foi realizada a partir do planejamento e registro sistemático dessas observações, orientada para desnaturalizar equívocos corriqueiros nas interações entre docentes e discentes no ensino superior. A operacionalização dos dados sobre as nove turmas analisadas ocorreu durante a dinâmica de apresentação, realizada no primeiro dia de aula. Nessa aula, os discentes foram incentivados a formar duplas. Os pares constituídos autonomamente contaram com até cinco minutos para indagar-se mutuamente a partir das seguintes perguntas abertas: i) quais os motivos para cursar a disciplina de Introdução à metodologia de Ciências Sociais (IMCS)? ii) qual é seu curso de origem? Houve quem possuía um curso concluído ou estava simultaneamente cursando outra graduação e iii) qual período está cursando atualmente? Seguidamente, cada discente apresentou as informações fornecidas por seu colega de dupla à plenária. Participei da dinâmica somente quando um estudante ficou sem par, caso contrário acompanhei as apresentações e sistematizei as informações socializadas dada a minha vinculação dupla enquanto professora de OMITIDO e observadora participante.

A sistematização dos dados ocorreu mediante registros escritos ao modo de diário etnográfico. Nesse processo tive apoio do monitor da disciplina, vinculado como bolsista mediante o Programa de Monitoria da Universidade de Brasília (UnB). Esse programa

institucional incentivou vivências técnico-didáticas e a cooperação entre discente e docente. O acesso às informações, da professora e monitor enquanto participantes privilegiados desse contexto escolar em questão, constituiu alvo de reflexão na perspectiva de Marli André (1995). Para a autora, a apropriação de conhecimentos científicos é atravessada por confrontos sociais, para tanto é passível de ser pesquisada pelos próprios agentes envolvidos.

Os discentes que cursaram essa disciplina, corriqueiramente afirmavam que ‘IMCS é uma disciplina mal falada’. Questiono até que ponto esse ‘falar mal’ poderia ser um ato de resistência, distanciamento ou antipatia pela disciplina e seu conteúdo. Tal posicionamento evidenciaria interesses e afinidades assim como a pluralidade de trajetórias e de experiências culturais (Oliveira, 2012). Essas ponderações são chaves para relembrar que as salas de aula são permeadas por sentidos e universos culturais múltiplos que influenciam estudantes e professores. Conforme Bettencourt (2014), as narrativas estudantis têm sido pouco consideradas nos estudos sobre os desafios do ensino e do potencial da pesquisa na aprendizagem.

A análise dos registros da observação participante se apoiou na elaboração de quadros e tabelas e incidiu no necessário distanciamento para acessar àquilo que foge do que é considerado habitual em sala de aula (Vasconcellos e Francisco, 2015). Também comparei os dados das nove turmas para traçar o perfil das motivações discentes. Consolidei as motivações em cinco categorias. Surpreendentemente o interesse pelo conteúdo da disciplina condicionou apenas um dos 375 discentes que a cursou. Dois graduandos de Engenharia de Redes e Elétrica alegaram como motivo “fugir/descansar das exatas”, tal argumento errático remete ao lugar comum e estereotipado que reflete disputas de poder que deslegitimam as ciências sociais e humanas.

Resultados

O plano de ensino dessa disciplina tem como premissa a complementariedade entre teoria e metodologia (UnB, 2016). Como nas salas de aula se incentiva a apropriação do conhecimento sedimentado e, principalmente, se formam-se sujeitos com capacidade crítica diante dos limites e possibilidades da produção de conhecimento científico. Essas interligações, entre teoria, metodologia, docência e pesquisa no ensino superior, pressupõem criatividade, mas também método e rigor.

Nessa trilha, cabe recuperar os dados sobre as motivações que levaram a 375 discentes de 17 cursos de graduação, a cursar essa disciplina. Antes vejamos a categorização dos cursos de origem desses estudantes: i) Antropologia; Sociologia e Ciências Sociais; ii) Biblioteconomia; Ciência Política; Comunicação Social-Jornalismo; Economia; Filosofia; Geografia; Gestão de Políticas Públicas; História; Relações internacionais e Serviço Social; iii) Engenharia de Redes e Engenharia Elétrica. No total, IMCS foi procurada por graduandos de 17 cursos ofertados, de um total de 802. Do total de matriculados na disciplina, 272 discentes, equivalente a 72,5%, pertencem ao Instituto de Ciências Sociais (ICS) que abriga os cursos de Ciências Sociais, Antropologia e Sociologia. No momento do registro dos dados empíricos, 37,8% equivalente a 142 discentes, uma parte considerável da amostra, já havia escolhido por sua habilitação em sociologia ou antropologia, bacharelado ou licenciatura.

Matriculados, Concluintes e Evadidos

A composição das turmas analisadas se sintetiza na tabela 1 e afluíram às aulas da seguinte maneira: duas no primeiro semestre de

² Em 1961, “o currículo foi adaptado ao sistema de créditos no qual a aprovação do estudante numa disciplina era reconhecida em toda a universidade [...] se um estudante quisesse seguir nova orientação profissional não precisaria cursar outra vez as disciplinas” aprovadas. Essa política permite, ainda hoje, matricular disciplinas nas modalidades ‘obrigatória’, ‘domínio conexo’ e ‘optativa” (UnB, 2017, 595-596).

2016; três no segundo semestre de 2016 e duas em cada um dos semestres de 2017. Nos quatro semestres se registrou um total de 375 discentes. A tabela a seguir detalha esse universo de pesquisa enfatizando a composição numérica de cada turma, além das porcentagens de concluintes e evasão escolar.

Tabela 1. Universo de pesquisa

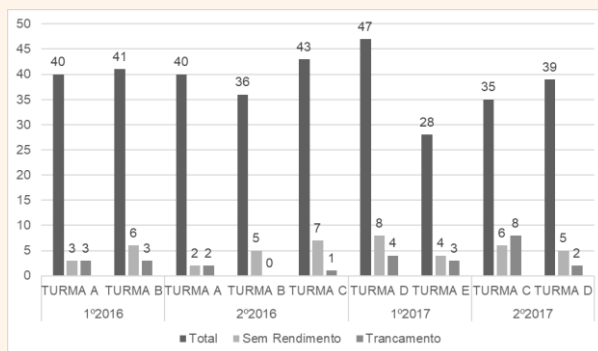
Descrição	2016					2017			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Matriculados	40	41	40	36	43	46	28	35	39
Concluintes (%)	85	78	90	84	81	74	75	60	82
Evasão (%)	15	22	10	14	19	26	25	40	18

Fonte: autoria própria.

Cada turma teve em média 41 discentes matriculados, no entanto, o número de concluintes, independente de terem aprovado ou não, foi de 60% no pior dos casos, isto é uma das turmas do 2º semestre de 2017. De outro lado, uma das turmas do segundo semestre de 2016 alcançou 90% de concluintes configurando-se como a melhor porcentagem no período em estudo. Consequentemente a evasão escolar na disciplina é equivalente a 20%. A bibliografia sobre evasão no ensino superior brasileiro aponta cinco fatores que podem variar gradativamente de acordo com o perfil da instituição (Ambiel, 2015). São eles, o débil apoio familiar, a falta de perspectiva profissional, o nível de comprometimento com o curso, a precariedade da infraestrutura universitária e o baixo desempenho escolar. O desempenho acadêmico discente longe de se limitar a um mero indicador diz respeito a um fenômeno social abordado por estudos que poderiam ser agrupados em quatro modelos: i) psicológico centrado em habilidades e personalidade; ii) psicossocial baseado nos processos interpessoais; iii) eclético reconhece a influência das dimensões estáticas e dinâmicas da personalidade como inteligência,

caráter, atitudes e motivações e iv) sociológico voltado para atributos como origem familiar, status social, expectativas familiares e experiências pré-universitárias (Fagundes, Luce e Rodriguez 2014).

Gráfico 1. Evasão discente.



Fonte: autoria própria.

O gráfico 1 representa a porcentagem de evasão discente em IMCS indicando que foi relativamente inferior à média do ICS, equivalente a 40%. A estimativa da evasão definitiva da disciplina foi calculada entendendo que na UnB quem não conclui uma disciplina é enquadrado em dois cenários: Sem Rendimento (SR) para quem não alcançar 75% de frequência nas aulas e Trancamento (TR) que é uma opção regimental que consiste na suspensão, requerida pelo aluno, de matrícula em disciplina, sem prejuízo da avaliação de seu rendimento acadêmico. No entanto, tal requerimento somente aplica uma única vez para cada disciplina.

A menor porcentagem de evasão se apresentou na turma A do segundo semestre de 2016, equivalente a 10%. A maior porcentagem, equivalente a 40% foi da turma C no segundo semestre de 2017. Se sabe que a evasão escolar é um fenômeno multicausal. Dentre os fatores mais frequentes estariam as condições de vulnerabilidade financeira, a influência familiar, a falta de vocação para a profissão, a repetência em

disciplinas, a qualidade do curso escolhido, a localização da instituição de ensino, à idade da/do discente – quanto maior mais vulnerável a evadir –, estudantes que trabalham, insatisfação com o projeto pedagógico/professores/infraestrutura e/ou recursos disponíveis, e as dificuldades na aprendizagem (Santos e Garcia, 2024).

Dados institucionais (UnB, 2016) confirmam que o baixo desempenho se aponta entre as principais causas desse fenômeno. Não foram achados dados da UnB, e mais especificamente do Instituto ICS, sobre avaliação sistemática da evasão discente. O estudo antes citado (UnB, 2016) se embasa em informações de 2008, voltadas para evidenciar a eficácia no indicador de discentes graduados exigida pelos órgãos competentes.

Motivações e desempenho

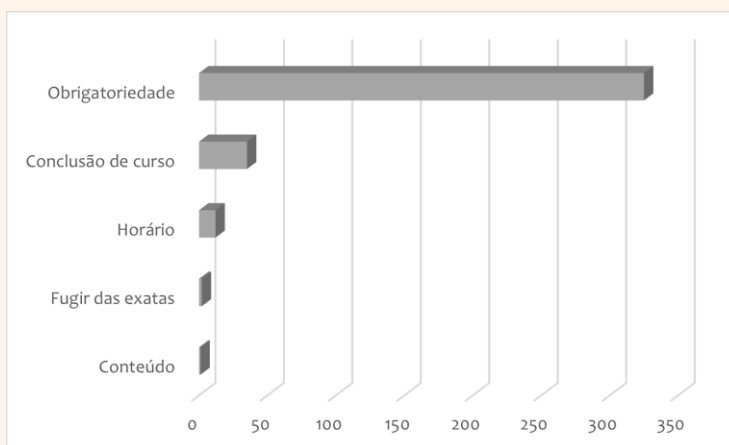
O gráfico 2 apresenta, no vértice vertical, as motivações informadas pelos estudantes e, na horizontal o total de matriculados. A obrigatoriedade foi a principal motivação declarada, nesse quesito situaram-se 86,6% das respostas. Nesse âmbito, cabe analisar expressões como ‘IMCS somente é cursada porque é obrigatória’. A disciplina tem a finalidade de “propiciar uma discussão inicial sobre a ciência de modo geral e sobre as Ciências Sociais em particular” destinando-se a explorar “as principais questões relativas à metodologia de pesquisa social”. Almeja-se “capacitar o aluno a estabelecer distinções entre as diferentes abordagens de pesquisa” e que “desenvolvam uma atitude crítica quanto às características, requisitos, possibilidades e limites do conhecimento científico” (UnB, 2016). São desafios significativos se “o ensino, sobretudo nos cursos de graduação, confere um prestígio mais caseiro [sendo] ele hierarquicamente inferior à pesquisa” (Fry, 2006, p. 59).

A referida disciplina tem sido ofertada semestralmente desde 2010, pelo Departamento de Estudos Latino-americanos (ELA). Com caráter obrigatório para graduandos de Antropologia, Sociologia e Ciência Política, é pré-requisito a aprovação na disciplina Introdução à

Sociologia. IMCS é uma das 14 disciplinas obrigatórias a serem cursadas até o terceiro semestre desses cursos. O caráter obrigatório de algumas disciplinas se justifica no entendimento das aulas enquanto espaços de concretização do ensino-aprendizagem e de condições para que a experiência educativa, no sentido formal, seja vivenciada (Fior e Mercuri, 2009). Segundo Ruano-Ibarra (2017: 98), essa disciplina existe no currículo desde o final da década de 1960 quando “era ministrada para todos os cursos da UnB”.

Segundo Fior e Mercuri (2009), a obrigatoriedade se justifica pela vivência dessa experiência educativa no sentido formal. Desse modo, é justificada a partir do equívoco compartilhado sobre a irresponsabilidade e a falta de vontade própria como características intrínsecas aos estudantes (Fry, 2006). Essa ênfase no caráter obrigatório, naturalizado mediante técnicas sofisticadas e padronizadas, supostamente pedagógicas, levou a Foucault a equiparar as instituições de ensino às prisões modernas.

Gráfico 2. Motivações para cursar a disciplina.



Fonte: autoria própria.

O requisito de elaboração do trabalho de conclusão de curso, habitualmente postergado até o último semestre, foi declarado por 35 respondentes e a pertinência do horário por 12. Ambas as motivações indicam aspectos aparentemente periféricos, porém chaves para o assunto que nos ocupa, ensinar metodologia. O engessamento de horários, grades e requisitos no ensino superior desdobram-se em “acrobacias” discentes, a cada semestre, para garantir os créditos exigidos no fluxo de cada curso.

Nessa lógica, a preocupação discente com o preenchimento das exigências burocráticas torna-se o fim e não mera formalidade do processo de ensino-aprendizagem. Essas reflexões apontam para a riqueza do objeto de pesquisa aqui proposto na sua interface com os desdobramentos do caráter obrigatório de algumas disciplinas. No entanto, balizam também a mercantilização da apropriação do conhecimento e o esvaziamento da função social e criticidade.

O propósito de IMCS, porém não exclusivo dessa disciplina, enquadra-se nessas disputas. Nesse contexto, introduzir-se nas especificidades da produção de conhecimento das ciências sociais, objeto dessa disciplina, parecera não fazer sentido para os discentes. Assim se infere o fato de apenas uma pessoa ter manifestado interesse no seu conteúdo como motivação para cursá-la. De outro lado, o entendimento de metodologia como apenas referida ao instrumental metódico aparece colocado pelos discentes dos cursos de ciências contábeis, serviço social, e em menor quantidade biblioteconomia, comunicação, agronomia, história e relações internacionais. Para eles, IMCS se colocou como ‘solução’ ou ‘receituário’ perante a obrigatoriedade da elaboração da monografia.

No entanto a constatação de que a reflexão metodológica não é sinônimo de “receituário” para confeccionar o trabalho de conclusão de curso, isto é, a disciplina não prioriza a dimensão instrumental, a porcentagem de evadidos embora significativa não ultrapassou a média do instituto. Importante esclarecer que, neste caso, a evasão é entendida como a diferença entre matriculados em IMCS e concluintes. Conforme Santos e Garcia (2024), frisamos a

complexidade desse fenômeno onde a evasão do curso é diferente daquela da instituição de ensino ou do sistema educativo. Metodologicamente se impõe o desafio de estimar tanto o abandono temporário quando o definitivo. Contudo, este artigo se enquadra nos estudos menos frequentes, aqueles voltados para compreender a evasão de disciplinas no ensino superior brasileiro.

Apesar do caráter multicausal da evasão, a repetência em disciplinas e as dificuldades de aprendizagem, fatores associados ao desempenho discente sugerem a pertinência de analisar a evasão de IMCS em contraste com os dados de desempenho discente, aqui apreendido a partir das menções finais. A tabela 2 condensa esses dados, cabendo frisar que a estratégia de avaliação e a formação da menção final se compõem de várias opções, incluindo atividades individuais e coletivas. Nestas últimas, houve a livre escolha da temática para o trabalho final e a apresentação de seminários, sobre um tema previamente definido. No quesito individual, foi avaliada a participação nos debates subsidiada por leituras prévias e uma prova escrita, de caráter dissertativo com consulta.

Conforme o regulamento e a Legislação Básica da UnB - Regimento Geral, Resolução CONSUNI nº 043/89 e Resolução CEPE nº 045/93 -, a Escala de menções é formada por cinco menções conforme equivalência numérica descrita a seguir: Superior (SS) - 9,0 a 10,0; Média Superior (MS) - 7,0 a 8,9; igual ou superior a médio (MM) - 5,0 a 6,9, igual ou inferior a médio inferior (MI) - 3,0 a 4,9 e Inferior (II) - 0,1 a 2,9. A maioria relativa dos discentes que cursaram IMCS obteve notas equivalentes à Superior Médio (MM) e Média Superior (MS).

Tabela 2. Consolidado de desempenho discente

MENÇÃO	1º 2016		2º 2016			1º 2017		2º 2017	
	TURMA A	TURMA B	TURMA A	TURMA B	TURMA C	TURMA D	TURMA E	TURMA C	TURMA D
II - 0,1 a 2,9	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
MI - 3,0 a 4,9	0%	0%	0%	0%	0%	4%	0%	3%	15%
MM - 5,0 a 6,9	43%	51%	10%	19%	19%	36%	39%	23%	62%
MS - 7,0 a 8,9	38%	22%	70%	67%	53%	34%	36%	34%	5%
SS - 9 a 10	5%	2%	8%	0%	9%	0%	0%	0%	0%

Fonte: autoria própria.

A porcentagem de quem obteve a menção Superior (SS) foi menor quando comparada com as faixas MM e MS. Porém, é maior que a porcentagem de discentes com menção insuficiente para aprovação, II e MI. Nesse período, não houve, nenhuma menção inferior, no entanto, na maioria das turmas, a turma B do segundo semestre de 2016 e as quatro turmas de 2017, nenhum estudante obteve menção Superior. Nas turmas em que houve estudantes avaliados com SS, essa porcentagem esteve entre 2% e 9%, sendo a turma C do segundo semestre de 2016 que alcançou o melhor indicador.

Conclusão

O desafio de lecionar uma disciplina “mal falada” possibilitou seu desdobramento em pesquisa acadêmica visando mudanças³. Ensinar metodologia das ciências sociais não é equiparável à ensinar a pesquisar pois essa competência demanda dentre outros fatores uma temporalidade que ultrapassa a semestralidade em que a disciplina é desenvolvida. Para a docente, a sensação é a de que, ao alcançar um patamar a partir do qual se poderia aprofundar o ensino-aprendizado, se encerra o tempo útil do semestre.

Os discentes de IMCS em particular, e das Ciências Sociais em geral, cada vez se tornam mais cientes das desigualdades e almejam não apenas amenizá-las no cotidiano da universidade, mas combatê-las. O crescente questionamento a assimetria de poder nas relações pedagógicas e os sentidos do ensino superior vigente demandam ainda o descentramento da epistemologia ocidentalizada. O contexto vivencial dos discentes e as mudanças institucionais são dimensões que cooperam significativamente nessa jornada.

³ Nas edições subsequentes dessa disciplina adotei como estratégia avaliativa além da prova escrita com caráter dissertativo e com consulta, a participação nos debates a partir de leituras prévias e tarefas coletivas como a apresentação de seminários sobre um tema previamente definido e a realização de um trabalho final voltado à construção de um problema de pesquisa subsidiado mediante oficinas realizadas em sala de aula.

Referências

- AMBIEL, Rodolfo. Construção da escala de motivos para evasão do ensino superior. **Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 1, p. 41–52, 2015. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000100006. Acesso em: 20.01.2026.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BARRIGA, Omar; HENRÍQUEZ, Guillermo. Revalorando lo artesanal: los sustratos de los objetivos pedagógicos en la enseñanza de la metodología de la investigación social. **Investigaciones Sociales**, v. 8, n. 13, p. 311–324, 2004.
- BETTENCOURT, Maria. Uma experiência inovadora no aprendizado de metodologia qualitativa: a disciplina de Prática de Avaliação Organizacional na pós-graduação stricto sensu. **Revista Atas**, n. 2, p. 229–233, 2014.
- CABRERA, Mariana; PICASSO, Florencia; ROJO, Virginia. Problematicando experiências de ensino-aprendizagem em metodologia da investigação: algumas pistas para refletir desde nossas práticas. In: **Encuentro latinoamericano de metodología de las ciencias sociales**, 5., 2016, Mendoza. **Actas [...]**. Mendoza: UNLP, 2016. p. 1–17. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8386/ev.8386.pdf. Acesso em: 20.01.2026.
- CANO, Ignacio. Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. **Sociologias**, v. 14, n. 31, p. 94–119, 2012. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222012000300005>.
- DEMO, Pedro. Demarcação científica. In: DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995. p. 16–40.
- FAGUNDES, Caterine; LUCE, Maria Beatriz; RODRIGUEZ, Sebastian. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio–Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 84, p. 635–669, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000300004>.
- FIOR, Camilla; MERCURI, Elizabeth. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. **Psicologia da Educação**, n. 29, p. 191–215, 2009. Disponível em: <http://200.144.145.24/psicoeduca/article/view/43069/28646>. Acesso em: 20.01.2026.
- FRY, Peter. Formação ou educação: os dilemas dos antropólogos perante a grade curricular. In: GROSSI, Miriam; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmen

(org.). **Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Blumenau: Nova Letra, 2006. p. 59–76.

OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da etnografia na educação. **Educação em Foco**, v. 16, n. 22, p. 163–183, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.24934/eef.v16i22.322>.

OLIVEIRA, Amurabi. Antropologia e antropólogos, educação e educadores: o lugar do ensino de antropologia na formação docente. **Percursos**, v. 13, n. 1, p. 120–132, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2444>. Acesso em: 20.01.2026.

RUANO-IBARRA, E. O ensino de metodologia das ciências sociais: motivações e desempenho discente. **Atas CIAIQ2018**. vol. 3, pp. 98-107.

SANTOS, Djair; GARCIA, Rosineide. O fenômeno da evasão de estudantes de graduação: uma pesquisa bibliográfica. **Cadernos Cajuína**, v. 9, n. 6, p. e249604, 2024. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcajv9i6.707>.

UNB. **Estatísticas de trajetória dos alunos de graduação**. 2016, p. 4.

VASCONCELLOS, Sarah; FRANCISCO, Ana. Uso do diário de campo em investigações no ambiente escolar: a construção de uma metodologia. **Revista Atas**, n. 2, p. 411–413, 2015.

O DIREITO À SAÚDE DAS MULHERES INDÍGENAS NO BRASIL: LINGUAGEM, DESAFIOS JURÍDICOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP-Patos) ¹

Angela Brasil Claudino Varela (UFPB) ²

João Batista Lucena (UFRN) ³

Maria do Socorro Costa de Araújo (UEPB) ⁴

Wilder Kleber Fernandes de Santana (UNIFIP-Patos/UFPB) ⁵

Introdução

O direito à saúde das mulheres indígenas no Brasil insere-se em um campo marcado por profundas tensões entre o reconhecimento normativo de direitos fundamentais e a persistência de práticas estatais excludentes, que reproduzem desigualdades históricas e estruturais. Embora a Constituição Federal de 1988 tenha consagrado a saúde como direito de todos e dever do Estado, assegurando acesso universal e igualitário às ações e serviços de saúde, a realidade vivenciada pelas mulheres indígenas revela um cenário de escassez, precariedade e inadequação no atendimento, especialmente quando consideradas as especificidades culturais, territoriais e sociais desses povos.

¹ Bacharelado em Direito pelo Centro Universitário de Patos – UNIFIP. Atua como parecerista do Caderno Dialógico – UFPB/UFAC. Contato: romulodt3@gmail.com

² Servidora Pública Técnica - Administrativa em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atualmente à disposição do Tribunal Regional Eleitoral da Paraíba (TRE-PB). Mestra em Linguística e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da UFPB. E-mail: angelabcvarela@gmail.com

³ Tecnólogo em Fabricação Mecânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN - Campus NATAL CENTRAL. Contato: joao.batista.lucena@gmail.com

⁴ Professora de Língua Portuguesa. Especialização em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil pela Faculdade Venda Nova do Imigrante, mantida pelo Instituto de Educação Século XXI, LTDA. Graduada em Pedagogia pela UEPB (Universidade Estadual da Paraíba). Contato: socorromariasocorro1975@gmail.com

⁵ Pós-Doutor em Linguística - Discurso e Sociedade (PROLING - FAPESQ - UFPB). Doutor e Mestre em Linguística (Proling - UFPB). Mestre em Teologia (Faculdade Teológica Nacional). Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI/UFPB/CNPQ). Contato: wildersantana92@gmail.com

No contexto do Brasil, tais mulheres ocupam uma posição de múltipla vulnerabilidade, atravessada simultaneamente por marcadores de gênero, etnia, classe e território, o que exige uma leitura jurídica que ultrapasse concepções abstratas de igualdade e universalidade. Conforme analisam Angelin, Dutra e Araújo (2025), o atendimento às mulheres indígenas, especialmente no âmbito da maternidade e da maternagem, frequentemente reproduz uma lógica colonial, na qual o modelo biomédico ocidental se impõe como único saber legítimo, invisibilizando práticas ancestrais e restringindo a autonomia das mulheres indígenas sobre seus próprios corpos.

Iniciamos, portanto, explicitando o figurativo dominante das mulheres indígenas em território brasileiro:

Figura 1: Imaginário de mulheres indígenas brasileiras



Fonte: Canva

A escassez no acesso à saúde manifesta-se de forma concreta por meio da distância geográfica das aldeias em relação aos centros

urbanos, da insuficiência de infraestrutura nos serviços de saúde indígena, da rotatividade de profissionais e, sobretudo, da ausência de formação intercultural adequada. Esses fatores resultam em atendimentos que desconsideram os saberes tradicionais, os modos próprios de cuidado e as concepções indígenas de corpo, saúde, doença e maternidade.

Essa realidade evidencia que o problema não se limita à ausência material de serviços, mas envolve uma dimensão simbólica e estrutural de violação de direitos. A imposição de práticas de saúde desconectadas das realidades culturais indígenas configura uma forma de violência institucional, que fragiliza a dignidade humana e compromete a efetividade do direito fundamental à saúde. Nesse sentido, a discussão assume relevância jurídica e social, pois revela a insuficiência de políticas públicas que, embora formalmente universais, falham em garantir equidade e justiça social para grupos historicamente marginalizados.

A perspectiva da interseccionalidade mostra-se fundamental para a compreensão desse cenário. Teixeira et al. (2024) demonstram que, no âmbito do direito internacional, as mulheres indígenas demandam uma proteção diferenciada, uma vez que vivenciam opressões simultâneas decorrentes de sua condição de mulheres, indígenas e, muitas vezes, residentes em territórios afastados dos centros de poder político e institucional. A aplicação genérica de políticas públicas e normas jurídicas, sem considerar essas intersecções, resulta na reprodução de desigualdades e na negação prática de direitos formalmente reconhecidos.

Além disso, a análise do direito à saúde das mulheres indígenas não pode ser dissociada de outros direitos fundamentais, como o acesso à justiça e a proteção contra a violência. Santos Júnior e Oliveira Filho (2025), ao examinarem os desafios da aplicabilidade da Lei Maria da Penha para mulheres indígenas, evidenciam que as barreiras culturais, jurídicas e institucionais que dificultam o acesso à justiça dialogam diretamente com as limitações no acesso à saúde. A ausência de políticas públicas integradas reforça um ciclo de exclusão, no qual a mulher indígena encontra obstáculos tanto para denunciar violações quanto para acessar cuidados de saúde adequados e humanizados.

Sob essa ótica, a abordagem descolonial contribui para questionar a hegemonia de modelos jurídicos e sanitários que desconsideram a pluralidade cultural existente no Estado brasileiro. A descolonialidade propõe a valorização dos saberes tradicionais e o reconhecimento da autonomia dos povos indígenas na construção de políticas públicas que dialoguem com suas realidades. No campo da saúde, isso implica a necessidade de práticas interculturais efetivas, capazes de articular o conhecimento científico com os saberes indígenas, garantindo atendimentos que respeitem a identidade cultural das mulheres indígenas e promovam sua autodeterminação.

Os objetivos de nossa investigação consistem em:

a) Objetivo geral: Analisar o direito à saúde das mulheres indígenas no Brasil, identificando os principais desafios jurídicos, institucionais e culturais que dificultam seu acesso efetivo aos serviços de saúde.

b) Objetivos específicos:

- Tecer breves considerações sobre o marco jurídico nacional e internacional de proteção à saúde das mulheres indígenas;
- Identificar as barreiras estruturais e culturais no acesso ao SUS;
- Analisar a contribuição da perspectiva interseccional e descolonial para a efetivação do direito à saúde;
- Relacionar o acesso à saúde com outros direitos fundamentais, como a dignidade humana e o acesso à justiça.

Metodologicamente, a adoção de uma abordagem qualitativa, aliada à pesquisa bibliográfica e documental, permite compreender o fenômeno de forma crítica e contextualizada, evidenciando que a violação do direito à saúde das mulheres indígenas não é episódica, mas estrutural. A análise de dispositivos constitucionais, legislações infraconstitucionais, tratados internacionais e produções acadêmicas revela um descompasso entre o discurso normativo de proteção e a prática estatal, marcada pela insuficiência de políticas públicas culturalmente sensíveis.

Diante disso, constata-se que a efetivação do direito à saúde das mulheres indígenas no Brasil exige mais do que o reconhecimento formal de direitos. Impõe-se a superação de práticas coloniais ainda presentes nas instituições estatais, a implementação de políticas públicas interseccionais e interculturais e o fortalecimento da

participação das mulheres indígenas na formulação, execução e avaliação das ações de saúde. Somente a partir dessa perspectiva será possível concretizar o direito à saúde como expressão da dignidade humana, da igualdade material e da justiça social para as mulheres indígenas.

Marco Jurídico Nacional e Internacional de Proteção à Saúde das Mulheres Indígenas

O marco jurídico de proteção à saúde das mulheres indígenas no Brasil constrói-se a partir da articulação entre normas constitucionais, legislações infraconstitucionais e instrumentos internacionais de direitos humanos, os quais, de forma convergente, reconhecem a saúde como direito fundamental e impõem ao Estado o dever não apenas de garanti-la formalmente, mas de efetivá-la por meio de políticas públicas concretas, contínuas e culturalmente adequadas. Nesse contexto, a análise desses marcos normativos revela que a proteção jurídica à saúde das mulheres indígenas não se limita ao plano abstrato, devendo, necessariamente, traduzir-se em práticas institucionais capazes de assegurar o acesso real e equitativo aos serviços de saúde.

Inicialmente, no plano constitucional, a Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 196, que a saúde é direito de todos e dever do Estado, vinculando sua realização à formulação de políticas sociais e econômicas voltadas à redução de riscos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços de saúde. Além disso, ao reconhecer, no artigo 231, a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições dos povos indígenas, o texto constitucional impõe uma leitura sistemática desses dispositivos, de modo que o direito à saúde das mulheres indígenas somente se concretiza quando respeitadas suas especificidades culturais e territoriais. Portanto, a Constituição não apenas autoriza, mas exige a adoção de práticas diferenciadas e interculturais no atendimento à saúde indígena.

A partir desse fundamento constitucional, a legislação infraconstitucional, especialmente a Lei nº 8.080/1990, que institui o Sistema Único de Saúde, operacionaliza os princípios da universalidade, integralidade e equidade. Contudo, embora tais

princípios sejam juridicamente vinculantes, sua aplicação às mulheres indígenas revela limites quando dissociada de uma abordagem sensível às desigualdades estruturais. Nesse sentido, a criação do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena representa um avanço normativo ao reconhecer a necessidade de um atendimento específico e territorializado. Entretanto, conforme demonstram Angelin, Dutra e Araújo (2025), a distância entre a norma e a prática permanece significativa, sobretudo nos atendimentos relacionados à maternidade e à maternagem, nos quais persistem práticas biomédicas hegemônicas que desconsideram os saberes tradicionais e restringem a autonomia das mulheres indígenas. Assim, evidencia-se que a existência do marco legal, por si só, não garante a efetividade dos direitos, sendo indispensável sua implementação concreta.

De forma complementar, no âmbito internacional, os instrumentos de direitos humanos ratificados pelo Brasil reforçam e ampliam as obrigações estatais no que se refere à proteção da saúde das mulheres indígenas. A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, ao assegurar o direito dos povos indígenas à autodeterminação e à participação na formulação de políticas públicas, estabelece que os serviços de saúde devem ser planejados e executados em cooperação com esses povos, respeitando suas condições culturais, sociais e geográficas. Desse modo, tal convenção não se limita a reconhecer direitos em nível declaratório, mas impõe deveres concretos ao Estado, exigindo que esses direitos sejam praticados e vivenciados no cotidiano das comunidades indígenas.

Além disso, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas reforça o direito ao mais alto nível possível de saúde física e mental, bem como o reconhecimento das práticas medicinais tradicionais. Para as mulheres indígenas, esse instrumento assume especial relevância, pois legitima seus saberes e práticas de cuidado, historicamente marginalizados pelas instituições estatais. Paralelamente, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher impõe aos Estados o dever de adotar medidas específicas para eliminar desigualdades no acesso aos serviços de saúde. Portanto, o direito internacional não apenas complementa o ordenamento jurídico interno, mas reforça a exigência

de que a proteção à saúde das mulheres indígenas seja efetiva, contínua e não meramente simbólica.

Nesse sentido, conforme ressaltam Teixeira *et al.* (2024), a leitura interseccional desses marcos jurídicos evidencia que a ausência de políticas públicas capazes de operacionalizar tais direitos resulta na perpetuação de desigualdades e na transformação de garantias normativas em promessas não cumpridas. Assim, embora o arcabouço jurídico nacional e internacional seja robusto no plano teórico, sua efetividade depende da superação de práticas institucionais excludentes e da implementação de ações estatais que assegurem, na prática, o acesso pleno, digno e intercultural à saúde das mulheres indígenas.

Dessa forma, conclui-se que os marcos jurídicos analisados denotam não apenas o reconhecimento formal do direito à saúde das mulheres indígenas, mas impõem ao Estado brasileiro o dever de transformar tais normas em práticas concretas. A efetivação desses direitos exige políticas públicas integradas, participação ativa das mulheres indígenas na tomada de decisões e o comprometimento institucional com a justiça social, sob pena de manutenção de um distanciamento inconstitucional entre o direito proclamado e o direito efetivamente exercido.

Barreiras Estruturais e Culturais no Acesso ao SUS

A análise das barreiras estruturais e culturais no acesso das mulheres indígenas ao Sistema Único de Saúde deve ser compreendida a partir de uma leitura ampliada dos determinantes sociais da saúde, conforme sustentam Santos *et al.* (2025), para quem as desigualdades no acesso aos serviços do SUS não decorrem apenas de falhas operacionais, mas de um arranjo estrutural que reproduz assimetrias sociais, territoriais, econômicas e simbólicas. No contexto do Brasil, tais determinantes incidem de forma particularmente intensa sobre as mulheres indígenas, uma vez que a condição de gênero se articula à pertença étnica e à marginalização histórica de seus territórios, produzindo um padrão persistente de exclusão sanitária.

Do ponto de vista estrutural, Santos *et al.* (2025) evidenciam que o acesso desigual ao SUS está diretamente relacionado à distribuição

assimétrica de recursos, à fragilidade da infraestrutura dos serviços e à organização territorial do sistema de saúde. No caso das mulheres indígenas, essas barreiras manifestam-se na distância física entre aldeias e unidades de atendimento, na insuficiência de transporte sanitário, na precariedade das unidades de saúde indígena e na descontinuidade dos serviços ofertados. Além disso, a alta rotatividade de profissionais e a ausência de políticas consistentes de formação intercultural aprofundam a fragmentação do cuidado, inviabilizando a construção de vínculos e comprometendo a integralidade da atenção à saúde. Assim, a desigualdade no acesso não se apresenta como exceção, mas como resultado previsível de um sistema que, embora universal em sua formulação, permanece seletivo em sua operacionalização.

Entretanto, conforme advertem Zamba *et al.* (2025), as barreiras ao acesso à saúde das mulheres não se restringem à dimensão material, sendo atravessadas por relações de poder, gênero e reconhecimento. No caso das mulheres indígenas, essas barreiras culturais assumem centralidade, na medida em que o modelo biomédico hegemônico do SUS opera a partir de uma lógica normativa que invisibiliza saberes tradicionais e impõe padrões ocidentais de cuidado, corpo e saúde. Essa imposição epistemológica resulta na deslegitimação das práticas indígenas de cura, parto e maternagem, configurando uma forma de violência institucional que afasta as mulheres indígenas dos serviços de saúde e compromete o exercício pleno de seus direitos.

Zamba *et al.* (2025) destacam que a saúde da mulher no Brasil é atravessada por desigualdades estruturais de gênero que se expressam na medicalização excessiva, na falta de escuta qualificada e na padronização dos atendimentos. Quando essas desigualdades se articulam ao racismo estrutural e à colonialidade, como ocorre no atendimento às mulheres indígenas, os efeitos excludentes tornam-se ainda mais profundos. A ausência de interpretação linguística, a incompreensão dos contextos socioculturais e o tratamento discriminatório produzem um ambiente institucional hostil, no qual o direito à saúde deixa de ser percebido como garantia e passa a ser vivenciado como risco ou ameaça.

Sob a perspectiva dos determinantes sociais da saúde, conforme proposta por Santos *et al.* (2025), torna-se evidente que as barreiras enfrentadas pelas mulheres indígenas no SUS são resultado da interação entre pobreza, isolamento territorial, baixa escolarização imposta historicamente, discriminação institucional e fragilidade das políticas públicas. Esses fatores operam de forma cumulativa, reforçando a desigualdade no acesso e na qualidade dos serviços ofertados. Dessa forma, a universalidade formal do SUS revela-se insuficiente para promover equidade, uma vez que ignora as condições concretas que moldam a experiência de acesso das mulheres indígenas.

Além disso, a análise crítica proposta por Zamba *et al.* (2025) evidencia que a distância entre o reconhecimento jurídico do direito à saúde e sua efetivação prática constitui um dos principais desafios das políticas públicas brasileiras. No caso das mulheres indígenas, essa distância assume contornos ainda mais graves, pois os marcos normativos que asseguram o direito à saúde não se traduzem em práticas institucionais capazes de garantir atendimento digno, intercultural e humanizado. Assim, o direito permanece circunscrito ao plano discursivo, enquanto, na prática, perpetuam-se exclusões e desigualdades incompatíveis com os princípios constitucionais da dignidade humana e da igualdade material.

Portanto, à luz das contribuições de Dos Santos *et al.* (2025) e Zamba *et al.* (2025), pode-se afirmar que as barreiras estruturais e culturais no acesso das mulheres indígenas ao SUS não são falhas periféricas, mas expressões de um modelo de política pública que ainda não incorporou plenamente a equidade, a interseccionalidade e a interculturalidade como eixos centrais. A superação dessas barreiras exige a transformação dos determinantes sociais que produzem desigualdade, bem como a reconfiguração das práticas institucionais de saúde, de modo que os direitos reconhecidos em lei sejam efetivamente praticados. Somente assim o SUS poderá cumprir seu papel constitucional de garantir o direito à saúde das mulheres indígenas não apenas na teoria, mas na experiência concreta do cuidado.

Perspectivas Interseccional e Descolonial para a Efetivação do Direito à Saúde das Mulheres Indígenas

A incorporação das perspectivas interseccional e descolonial no campo do direito à saúde revela-se fundamental para compreender e enfrentar as limitações estruturais que impedem a efetivação desse direito para as mulheres indígenas no Brasil.

Tais abordagens permitem deslocar a análise do plano meramente normativo para uma compreensão crítica das relações de poder que atravessam as políticas públicas de saúde, evidenciando que a negação do acesso pleno aos serviços não é fruto de omissões isoladas, mas resultado de um projeto histórico de subalternização de corpos, saberes e territórios indígenas.

A perspectiva interseccional, conforme desenvolvida no âmbito do direito internacional e aplicada por Teixeira *et al.* (2024), demonstra que as mulheres indígenas vivenciam múltiplas formas de opressão que se articulam de maneira simultânea e indissociável. Gênero, etnia, território e condição socioeconômica operam conjuntamente na produção de desigualdades no acesso à saúde, tornando insuficiente qualquer política pública que trate essas dimensões de forma fragmentada. Assim, a universalidade formal do direito à saúde, quando desprovida de uma leitura interseccional, acaba por reproduzir exclusões ao desconsiderar as condições concretas que moldam a experiência das mulheres indígenas no sistema de saúde.

Essa constatação exige uma aproximação com a perspectiva descolonial, que questiona os fundamentos epistemológicos e institucionais do Estado moderno. A partir das contribuições de Achille Mbembe (2010), é possível compreender que o poder estatal opera por meio da gestão diferencial da vida e da morte, selecionando quais corpos merecem proteção e quais permanecem expostos à precariedade. No campo da saúde, essa lógica manifesta-se na hierarquização dos saberes, na marginalização das práticas tradicionais indígenas e na naturalização da ausência de serviços adequados em territórios indígenas, configurando uma forma de necropolítica sanitária que afeta de modo particular as mulheres.

Nunes (2021), ao analisar o papel da gestão estadual de saúde na prevenção de violências contra os povos indígenas, evidencia que a

ausência de uma abordagem descolonial nas políticas públicas contribui para a perpetuação de práticas institucionais violentas. Segundo o autor, a lógica administrativa do Estado, ao ignorar os contextos históricos e culturais indígenas, reforça dinâmicas de dominação que se expressam tanto na omissão quanto na ação inadequada dos serviços de saúde. Nesse sentido, a violência institucional não se restringe a atos explícitos, mas inclui a negação sistemática de cuidados culturalmente adequados, a imposição de protocolos biomédicos e a exclusão das comunidades indígenas dos processos decisórios.

A perspectiva descolonial, portanto, propõe uma ruptura com a racionalidade hegemônica que orienta o sistema de saúde, defendendo o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos epistêmicos e políticos. No caso das mulheres indígenas, essa abordagem implica o reconhecimento de seus saberes sobre corpo, reprodução, cuidado e cura, historicamente deslegitimados pelo modelo biomédico ocidental. Conforme apontam Angelin, Dutra e Araújo (2025), a efetivação do direito à saúde, especialmente nos contextos de maternidade e maternagem, depende da superação de práticas coloniais que transformam o atendimento em um espaço de controle e violação de autonomia.

Além disso, Tobias et al. (2023), ao discutirem o direito à cidade para povos indígenas na perspectiva do direito à saúde, ampliam a análise ao evidenciar que o acesso aos serviços de saúde está intrinsecamente relacionado ao território e à mobilidade. Para as mulheres indígenas, a negação do direito à cidade – compreendida como acesso a equipamentos públicos, transporte e serviços – constitui mais uma dimensão da exclusão sanitária. Assim, a efetivação do direito à saúde exige uma abordagem integrada, que considere não apenas o serviço de saúde em si, mas as condições estruturais que possibilitam ou impedem seu acesso.

No plano normativo, os documentos nacionais e internacionais reforçam essa necessidade de transformação prática. A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer a saúde como direito fundamental e ao assegurar o respeito à organização social e cultural dos povos indígenas, impõe ao Estado o dever de implementar políticas públicas interculturais. Do mesmo modo, a Convenção nº 169 da OIT e a

Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas estabelecem a obrigação de garantir serviços de saúde que respeitem os valores, práticas e saberes tradicionais, bem como a participação ativa das mulheres indígenas na formulação e gestão dessas políticas.

Entretanto, à luz das perspectivas interseccional e decolonial, evidencia-se que a mera existência desses marcos normativos não é suficiente para assegurar a efetivação do direito à saúde. A distância entre o direito proclamado e o direito praticado revela a persistência de uma colonialidade institucional que resiste à redistribuição de poder e ao reconhecimento de epistemologias outras. Assim, a efetivação do direito à saúde das mulheres indígenas demanda não apenas a aplicação formal das normas, mas a transformação das estruturas institucionais, dos processos decisórios e das práticas de cuidado.

Dessa forma, a contribuição das perspectivas interseccional e decolonial reside precisamente em revelar que o direito à saúde das mulheres indígenas só pode ser concretizado quando articulado ao reconhecimento das múltiplas opressões que as afetam e à superação das lógicas coloniais ainda presentes no Estado. Trata-se de um movimento que exige a reconfiguração das políticas públicas de saúde como espaços de diálogo intercultural, participação ativa e justiça social, capazes de transformar o direito à saúde de uma promessa normativa em uma experiência concreta de dignidade, autonomia e cuidado.

Considerações Finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo permitiram evidenciar que o direito à saúde das mulheres indígenas no Brasil, embora amplamente reconhecido no plano normativo, enfrenta obstáculos estruturais, culturais e institucionais que comprometem sua efetivação prática. A análise do marco jurídico nacional e internacional, aliada à discussão sobre as barreiras de acesso ao Sistema Único de Saúde, demonstrou que a universalidade formal do direito à saúde não é suficiente para garantir equidade, especialmente quando desconsideradas as especificidades de gênero, etnia e território que atravessam a experiência das mulheres indígenas.

Nesse sentido, a adoção das perspectivas interseccional e descolonial mostrou-se fundamental para compreender a complexidade das desigualdades analisadas. Ao evidenciar a articulação entre múltiplas formas de opressão e a permanência de lógicas coloniais nas políticas públicas de saúde, o estudo revelou que a distância entre o direito proclamado e o direito efetivamente praticado decorre de um modelo institucional que ainda resiste ao reconhecimento pleno da diversidade cultural e epistêmica dos povos indígenas. Assim, a efetivação do direito à saúde das mulheres indígenas exige a superação de práticas biomédicas hegemônicas, a valorização dos saberes tradicionais e a ampliação da participação indígena nos processos decisórios relacionados à saúde pública.

Diante disso, espera-se que o estudo aqui apresentado contribua para o fortalecimento de políticas públicas interculturais, interseccionais e participativas, capazes de transformar os marcos jurídicos existentes em instrumentos concretos de garantia de direitos. A expectativa é que o Estado brasileiro avance na implementação de ações que assegurem não apenas o acesso formal aos serviços de saúde, mas um cuidado digno, humanizado e culturalmente adequado às mulheres indígenas, reafirmando o direito à saúde como expressão da dignidade humana, da igualdade material e da justiça social.

Referências

- ANGELIN, Rosângela; DUTRA, Gabrielle Scola; DE ARAÚJO, Marigley Leite da Silva. Mulheres indígenas e Sistema Único de Saúde brasileiro (SUS): um processo de descolonialidade frente aos atendimentos voltados à maternidade e maternagem. **Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas**, v. 25, n. 51, p. 87–109, 2025.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 ago. 2006.
- BRASIL. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o

funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 set. 1990.

JUNIOR, Wedsen Alves da Cruz Santos; DE OLIVEIRA FILHO, Enio Walcácer. Os desafios da aplicabilidade da Lei Maria da Penha para mulheres indígenas: desafios culturais, jurídicos e de acesso à justiça. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 8, n. 18, p. e082175–e082175, 2025.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NUNES, Péricles Stehmann. **O papel da gestão estadual de saúde na prevenção a violências aos povos indígenas sob a perspectiva descolonial**. Trabalho de conclusão de curso (Especialização de Gestão em Saúde) apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW)**. Nova York: ONU, 1979. Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Nova York: ONU, 2007.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais**. Genebra: OIT, 1989. Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa et al. Políticas de saúde e desigualdade: determinantes sociais e barreiras no acesso aos serviços do Sistema Único de Saúde (SUS). **ARACÊ**, v. 7, n. 4, p. 17006–17039, 2025.

TEIXEIRA, Carisia Arantes et al. Mulheres indígenas e a interseccionalidade no âmbito do direito internacional. **Journal of Media Critiques**, v. 10, n. 26, p. e125–e125, 2024.

TEIXEIRA, Carisia Arantes et al. Mulheres indígenas e a interseccionalidade no âmbito do direito internacional. **Journal of Media Critiques**, v. 10, n. 26, p. e125–e125, 2024.

TOBIAS, Rodrigo et al. Direito à cidade para povos indígenas na perspectiva do direito à saúde: uma revisão integrativa. **Arq. urb**, n. 38, p. 31–41, 2023.

ZAMBA, Mery Anne dos Santos Angelo et al. Entre barreiras e direitos: uma análise crítica da saúde da mulher no Brasil. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 4, p. e14036–e14036, 2025.

PODE UM DIAGNÓSTICO SILENCIAR? CONFRONTANDO MODELOS CLÍNICOS E CELEBRANDO A EXPERIÊNCIA AUTISTA

Sinval Martins de Sousa Filho (UFG)¹

Welton Luiz da Costa Ramos Goulart (UFG)²

Introdução

Os estudos e práticas interculturais, nas últimas décadas, têm possibilitado ações afirmativas impulsionadas por uma série de perspectivas e abordagens que validam, direta ou ³indiretamente, um deslocamento importante nas pesquisas sobre diversidade e inclusão. Diante⁴ desse raciocínio, deve-se levar em consideração que Silva (2021), ao discorrer acerca da importância da inclusão e valorização da diversidade, define que a interculturalidade não é apenas uma resposta às necessidades práticas de convivência entre culturas diferentes, mas um compromisso ético. Nesse sentido, as questões que cercam os modelos médicos/psiquiátricos de diagnósticos e classificações da condição do transtorno do espectro autista (TEA)⁵,

¹ Professor associado da Faculdade de Letras da UFG com doutorado e pós-doutorados internacionais, atuando em formação de professores, aquisição de linguagem, línguas indígenas e análise enunciativa. Publicou livros, artigos e capítulos sobre literatura indígena, gêneros discursivos e teoria educativa, articulando pesquisa, ensino e compromisso com educação crítica e inclusiva. Possui experiência docente nacional e internacional (UnB, Univ. de Pisa e Univ. de Aveiro), ligando produção acadêmica e formação continuada. Contato: sinvalfilho@ufg.br

² Mestrando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), Especialista em Estudos Literários e Ensino de Literatura e bolsista Capes, tem realizado pesquisas direcionadas à educação inclusiva através da elaboração de recursos pedagógicos diversificados. Contato: weltonramos@discente.ufg.br

³ A abordagem se refere ao modo metodológico de investigação – por exemplo, social-científica, interpretativa ou crítica. Já perspectiva alude ao ponto de vista ou lente teórica com que se interpreta a cultura e suas interações, como a capacidade de relativizar os próprios valores (Notas do autor).

⁴ A diversidade, na sua dimensão cultural encontra-se associada aos novos movimentos sociais, fundamentalmente aqueles de caráter identitário, circunscritos em torno da defesa das “políticas de diferença” (Taylor, 1994; Giroux, 1999; Hall, 2003).

⁵ O diagnóstico é um conceito construído socialmente (Quartilho 2001). Afirmar isto não é sinônimo de dizer que não existe, mas antes que é um produto linguístico culturalmente situado, como Quartilho faz alusão num trabalho seu (2001). Não pretendo com isto negar a existência do sofrimento ou negar a realidade de todo o empenho e esforço da medicina, mas antes apelar

enquadram a condição exclusivamente como desvio ou déficit, configurando-se como uma forma de violência epistemológica sobre corpos social e culturalmente marginalizados/invalidados. Nicolau e Assis (2023), ao desenvolverem uma discussão acerca do protagonismo autista, compreendem que a fixação desses modelos influencia a propagação de que pessoas autistas devem ser “orientadas” a terem uma vida mais adaptada ao que a sociedade impõe como normatividade, ao invés de considerarem as características autistas como válidas de expressão e agir no mundo (p.65).

Dessa forma, este ensaio defende que, embora os diagnósticos médicos/psiquiátricos sejam de extrema necessidade para garantir direitos e acesso a serviços básicos à essa comunidade, faz-se urgente adotar uma abordagem baseada na neurodiversidade, que valorize o TEA como forma legítima de ser e estar diversificada, e não apenas como corpo representante de déficit. Logo, mesmo que a prática do diagnóstico seja vital para a identificação desses corpos e para o estímulo de direitos legais, sua ênfase está integralmente entrelaçada na tentativa de caracterizá-los como “atípico”, o que constitui um paradigma que reforça um estigma clínico que se traduz em ações excludentes.

Nessa lógica, não é, de forma alguma, o intuito deste ensaio desvalorizar a importância do diagnóstico clínico, muito pelo contrário, reconhecemos o seu papel no âmbito da saúde. Ele tem função essencial na organização do cuidado, no acesso aos serviços e na formulação de intervenções adequadas para a cidadania. Contudo, o que se propõe aqui é problematizar como essa prática muitas vezes está ancorada numa lógica classificatória que segrega, reduzindo a riqueza da experiência autista a um conjunto de critérios técnicos. Ademais, em muitos casos, isso ocorre sem que os próprios profissionais tenham plena consciência do impacto dos rótulos na subjetividade e na inclusão social das pessoas autistas.

Por consequência, é necessário colocar em questão: o que esses profissionais fazem quando realizam a aplicação de um diagnóstico?.

Quando falam de patologia ou não patologia, qual o primeiro símbolo político e cultural que esses profissionais carregam socialmente? De qual local eles falam e definem? Há diversas formas de pensar a respeito dessa problemática e, com isso, é possível refletir sobre a concepção de normalidade nas sociedades atuais e compilar as demandas culturais/políticas direcionadas às vivências atípicas.

Assim, cabe salientar que tais ações acabam por deslegitimar as vivências internas e subjetivas das pessoas com tais diagnósticos, seja na infância ou na fase adulta. Seus reflexos no cotidiano e em longo prazo se firmam através do fortalecimento dos dispositivos oficiais de exclusão, regulados na íntima relação de interdependência entre medicina/psiquiatria e Estado, como discutiremos mais a frente.

Analogamente, para o autor deste escrito evidenciar essa relação só se faz possível a partir da compreensão de que não é coerente analisar a sociedade sem reconhecer e refletir a aplicabilidade das ramificações do poder e estruturas de ordenações, uma vez que a contemporaneidade vivencia uma reconfiguração da colonialidade. Isso se dá pela defesa de que viver e produzir conhecimento é, sobretudo, ato político. E por ser político, implica a defesa de um espaço rico onde corpos diversos e saberes sobre esses corpos possam ser celebrados de modo amplo, definindo reconhecimento mútuo, justiça e distanciando-se da exclusão.

Portanto, para melhor delineamento das problemáticas levantadas inicialmente, o presente texto se dividirá em duas partes. Primeiro, discutiremos como os modelos médicos estão pautados em ações coloniais e contribuem para estigmatizar e excluir. Segundo discussão⁶ sobre DSM-5 e possíveis alternativas sociais e identitárias que possam ser efetivas para a promoção da inclusão por meio de atitudes decoloniais do conhecimento.

Com a consolidação da prática da medicina e psiquiatria no Brasil e no mundo como profissão autorregulada, os profissionais desse campo passaram a ocupar uma posição de alta autoridade social. Essa

⁶ En mayo de 2013 se publicó, bajo una inusitada polémica, la última edición del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, el DSM-5 (APA, 2013). Este manual, elaborado por la Asociación de Psiquiatría Americana (APA), se ha convertido en el principal producto institucional de la psiquiatría, y en el responsable de establecer la nomenclatura, categorías y criterios diagnósticos de los trastornos mentales (Zabaleta, 2018).

localização de “vantagem, onde se encontra essa esfera científica, pode ilustrar a história do período de colonização através do anúncio de narrativas pseudo-científicas que ao longo do tempo legitimou-se através da sobreposição de poder, discriminação e segregação. Assim sendo, a medicina ocidental, que possui influência em escala global, carrega resquícios de estruturas coloniais; seja através de técnicas de vigilância, controle de populações e pesquisa sobre doenças.

Em consonância, Sarri (2017) dá lugar para uma discussão importante sobre o poder na prática médica. De acordo com o autor, o ideário de “grande profissão” dado à medicina está ligado a diversos fatores que constituem a história humana. Ainda mais, ele advoga que dentro desses diversos fatores podem ser citados, com notoriedade, a habilidade da carreira médica em ter realizado, ao longo da história, uma notável relação e aliança com o Estado (concedendo-lhe prerrogativas e sustentações legais para seu exercício pleno da aplicação de poder) e com a elite (salvaguardando interesses particulares) (Sarri, 2017, p.99).

Com isso, torna-se essencial afirmar que a aliança entre campo profissional médico-psiquiátrico e Estado reforça o epistemicídio sobre formas de existir neurodivergentes⁷ (em especial o TEA), já que o “outro” é reduzido ao silenciamento, ao não apresentar o mesmo prestígio. Essa aliança tem contribuído para o desenvolvimento de uma violação e exclusão que se dá na propagação de discursos sociais e institucionais que se erguem com base em um paradigma colonial e capacitista⁸, fatores que marginalizam e patologizam modos distintos de ser e estar no mundo. Fujii (2024) defende que a noção de privilégio está intrinsecamente ligada às questões de gênero, classe social, raça e até mesmo orientação sexual, visto que, historicamente, certos

⁷ O epistemicídio se caracteriza pela destruição ou supressão do conhecimento, das formas de saber, das epistemologias de certos grupos ou culturas — uma ideia próxima de “apagamento epistemológico”. O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (Santos; Meneses, 2010, p. 7).

⁸ O que se chama de concepção capacitista está intimamente ligada à corponormatividade que considera determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação quando situados em relação aos padrões hegemônicos corporais/funcionais (Mello, 2014).

grupos têm desfrutado de privilégios em virtude de seu alinhamento com as normas sociais dominantes (p.02). Paralelo aos dizeres de Fujii (2024), é indubitável que essa noção de privilégio também afeta os neurodivergentes, visto que outrossim a neurodiversidade funciona como marcador social. Donnangelo (1979), ao abordar a respeito do entrelaçamento entre saúde e sociedade⁹ (levantando o papel histórico-epistemológico), conclui que a norma na prática médica coloca o corpo como dimensão extra científica, possível de ser preenchido de significado nas relações sociais. Essa concepção não se resume somente às condições estruturais do organismo humano, mas de exercícios profissionais que emergem da experiência material e externa do corpo, da vida, da historicidade e dos modos particulares de ser.

O capacitismo moderno, que é violento e impõe segregação, formado na essência das ⁹ marcas da colonialidade, estabelece um padrão de corpo, mente e relacionamentos sociais "ideais", representado pelo olhar eurocêntrico, branco, autocontrolado e neurotípico – em contraposição a corpos assinalados como desviantes/dissidentes. Essas características revelam quem pode falar, e sobre o que se fala. Esse capacitismo, ao qual se discorre, impõe um padrão hegemônico de corpo, mente e relações sociais, uma padronização que encarna o ideal de um corpo “capaz” que é construído como parâmetro epistêmico e político, ou seja, aquele que pode falar, ser ouvido e produzir conhecimentos legitimados pela regalia/prerrogativa do poder.

Mas o que a neurodiversidade tem a ver com papéis de supressão e interculturalidade? Para essa questão, o sustento primário está em como a diversidade/diferença neurológica vem sendo entendida a partir do lugar em que a voz normativa se encontra; ou seja, voltamos ao local de prestígio/privilégio. De maneira complementar, evidencia-se que a partir dos debates descoloniais, especialmente sobre a colonialidade do saber, o conhecimento científico hegemônico na medicina e psiquiatria foi construído dentro de padrões eurocêntricos, silenciando saberes “subalternos” e

⁹ Como o próprio termo indica, a epistemologia consiste em um estudo sobre a ciência tomada como sinônimo de conhecimento (Gamboa, 2007).

impondo um modelo único de compreensão da saúde, da deficiência e da condição humana.

A deslegitimação de experiências individuais autistas, portanto, é defendida a partir da fomentação da ideia do ser “típico” (aquilo que constitui tipo, que possui uma característica do comum e é usado como modelo/norma), logo, resultado de um processo que seleciona saberes hegemônicos como lugar de testemunho, ou seja, aquele que pode, por sua “condição” de poder¹⁰ dentro normalidade, definir quais sujeitos são silenciados a favor da manutenção de hierarquias. Por ser assim, insere-se outro questionamento: Em contextos institucionais, será que a definição de “diversidade” que se celebra não reflete, na verdade, somente o olhar do poder dominante, que legitima apenas certas identidades sob seus próprios critérios?. Esse inquietamento é vital porque exige romper com a colonialidade metodológica e institucionalizada, abrindo espaço para metodologias participativas, reflexivas e contextualizadas.

Outrossim, o diagnóstico médico-psiquiátrico, no exercício de reduzir o TEA a um desvio ou déficit, como mencionado no início, limita a pessoa autista como patologicamente incompleta. Assim sendo, legitima-se uma visão em que a autoridade institucional médica define a normalidade e subordina saberes, eliminando consciências que não se encaixam ao padrão dominante. Esse cenário, amplamente sustentado por uma lógica eurocêntrica, racializada e colonizadora, legítima estruturas de silenciamentos.

Seguindo o raciocínio desenvolvido até o momento, ao compreender as áreas de conhecimento em questão como dispositivos que classificam vivências outras como formas atípicas, no caso da pessoa autista, percebe-se que uma vez legitimados pelo Estado, ambos consolidam uma reconfiguração da ação colonizadora. Essa persistência da colonialidade do saber hegemônico e a forma como tais exercícios políticos de supressão se manifestam na maneira como determinados conhecimentos são validados, em detrimento de

¹⁰ A condição de um indivíduo diz respeito à sua situação, estado ou circunstância que alguém se encontra, definido por fatores estruturais, históricos e sociais que vão além do controle pessoal. Ela revela como desigualdades e instituições moldam oportunidades. Portanto, não se trata apenas de escolhas individuais, mas de um contexto coletivo que limita ou amplia possibilidades de ser e estar no mundo (Notas do autor).

outros, produzem apagamentos, exatamente o que vem ocorrendo com a comunidade em questão. Para Schweickardt (2024) classificar uma sociedade ou grupo social como inferior a partir da cor da pele, da língua falada, das crenças e dos valores, ou outros marcadores sociais (o presente autor acrescenta) foi e é uma forma de dominação violenta e agressiva, causando epistemicídio.

Complementarmente, o autor deste ensaio considera que questionar a base que sustenta a produção de conhecimento hegemônico nos dias atuais, principalmente a partir dos exemplos desenvolvidos nessa primeira parte, significa desafiar a estrutura de poder que define quem pode saber, quais vozes têm acesso à esse conhecimento e o que é considerado conhecimento legítimo. Esse tensionamento é produção de conhecimento e é ação política porque envolve uma ruptura com aquilo que é definido como normatividade, ou seja, normas universais dentro de comunidades.

O propósito desse questionamento é minar os alicerces coloniais e capacitistas que legitimaram e legitimam o monopólio da voz médica/psiquiátrica. Essa ação é tanto epistemológica, ao destravar novas formas de compreender o humano e a diferença, quanto política, porque desafia normas estabelecidas e promove equidade no reconhecimento e no cuidado. Desse modo, construir um olhar crítico sobre a medicina não é um gesto de negação, mas de expansão crítica das bases que constituem o próprio saber.

Para Oliveira (2023) a colonialidade diz respeito às dimensões materiais, simbólicas e epistêmicas decorrentes desse processo histórico, que produzem seus efeitos na realidade (p. 19). Desse modo, é essencial pensar em colonialidade enquanto modo de ser e estar produzidos por efeitos permanentes de um conjunto de ideias projetada e concretizada pelo colonialismo, uma dimensão estruturante que se instalou durante a colonização e permanece, sustentada por uma lógica eurocêntrica que deslegitimou e continua deslegitimando saberes não europeus. Em paralelo, Freitas (2020) assegura que a colonialidade constitui a epistemologia moderna, dividindo o mundo em dois polos opostos e inconciliáveis: colonizadores e colonizados, brancos e negros, homens e mulheres, razão e sentimento, público e privado, sujeito e objeto (p. 210).

Por assim ser, torna-se viável salientar que essa conceituação do

processo histórico de colonialidade é breve, pois há questões de extrema importância que não cabem somente em um curto ensaio. Por fim, com a adoção dessas breves conceituações e tensionamentos, a colonialidade em questão se dá por meio de uma ação que se materializa na imposição de um modelo já denominado nesta discussão como diagnósticos e classificações (padronizados), tendo como exemplos o DSM ou a CID, fundados em pressupostos ocidentais sobre neurotipicidade¹¹ e deficiência; essa centralidade epistemológica que a colonialidade carrega ignora e invalida experiências de autistas.

Agora que se compreende a prática médica e psiquiátrica de diagnósticos e sua conformidade com a colonialidade, constata-se que a compreensão do autismo é definida por critérios que refletem valores culturais específicos, associados a padrões de comportamento, de apresentação do corpo ao mundo e comunicação, fatores característicos de sociedades ocidentais e marcadas por sonegação à inclusão efetiva da diferença.

A própria história de denominação dessa neurodivergência revela práticas coloniais. Apesar do autismo como conceito médico ser conhecido em ampla escala, ainda é recente, visto que o termo foi somente fundado no século XX. No entanto, o fato de ser recente se explica pela existência da má compreensão dessa condição. Nicolau e Assis (2023) afirmam que na história do autismo, na primeira classificação, essa condição esteve entrelaçada à ideia de “psicose” e, em conformidade, como “esquizofrenia” (p.06). Essa definição demonstra que a compreensão extremamente limitada ocorrida no século XIX estava guiada pela intuição dos profissionais e estudiosos de que esses corpos “desviantes/dissidentes” apresentavam comprometimento nas habilidades linguísticas e disfuncionalidade social.

Não obstante, mesmo que os movimentos sociais da neurodiversidade tenham ganhado visibilidade na atualidade, o diagnóstico formal aplicado ainda segue os critérios do DSM-5, supervalorizando uma perspectiva medicalizante; quer dizer, continua

¹¹ Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) e Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM).

classificado profissionalmente e rotulado socialmente como um "transtorno". O DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), mencionado anteriormente, é um diagnóstico¹² estabelecido por meio de critérios padronizados que combinam sintomas específicos, sua duração e o grau de impacto funcional. Por exemplo, na condição do autismo a unificação desse diagnóstico distinto (como Asperger e PDD-NOS) possui padronização rígida dos critérios, o que reduz massivamente as combinações possíveis de sintomas.

Um fator importante para melhor compreensão acerca dos atuais modelos utilizados em território nacional é entender que o exercício de diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista baseia-se em instrumentos tanto de triagem quanto clínicos que foram processados a partir da organização de adaptação de modelos não brasileiros. Isso revela algumas desvantagens, já que originam desajuste cultural e linguístico, normas de desenvolvimento distintas, recursos técnicos e humanos de difícil acesso e latência diagnóstica. Logo, o desajuste cultural e linguístico ocorre por expressões comportamentais consideradas sinal de TEA em um lugar que podem ter significados diferentes ou graus distintos de visibilidade em outro. As normas de desenvolvimento distintas acontecem por questões como idade de fala, variação de socialização, estilos de interação com adultos/crianças, expectativas de comportamento em casa ou na escola, fatores que variam conforme cultura. Já os recursos técnicos e humanos distintos são visualizados, por exemplo, por via de aparatos de observação semiestruturada como ADOS-2 e ADI-R, exigem treinamento especializado, materiais e custos que nem sempre podem ser adaptados à realidade de muitos serviços de saúde pública ou de áreas remotas cuja realidade social e política se divergem. A latência diagnóstica se concretiza na medida em que a demora para diagnóstico pode aumentar quando instrumentos mal-adaptados não “encaixam” bem ou não são acessíveis, gerando diagnósticos tardios

¹² É necessário que se coloquem em suspeição permanente os constructos teóricos – as categorias diagnósticas e as hipóteses psicopatológicas – com os quais a psiquiatria trabalha, para não se acreditar que os nomes são as coisas, e que, finalmente, chegamos ao fim da ciência. (Soar Filho, 2003).

ou incorretos.

Outrossim, deve-se realçar a formulação estrutural do documento. O DSM-5 organiza os transtornos mentais em categorias discretas ("tem ou não tem"). Esse recurso finda por ignorar que muitos sintomas são melhor compreendidos como contínuos ou com sobreposição entre categorias, o que leva à alta comorbidade e à dificuldade de diferenciar claramente transtornos próximos. Além disso, existem críticas de que o DSM-5 expande muito algumas categorias ou introduz novos diagnósticos de modo que comportamentos ou estados emocionais, como tristeza, timidez, ou comunicação verbal em excesso possam ser politizados, gerando uma série de estigmas, tratamentos inadequados e até mesmo, de maneira abrupta, aplicação de intervenções farmacológicas quando talvez o melhor fosse suporte psicossocial.

Resta questionar: Até que ponto esses modelos adaptados conseguem captar aspectos da vivência autista que são específicos do contexto brasileiro (linguístico, social, familiar)? Muitos instrumentos de diagnósticos pressupõem padrões de desenvolvimento, normas de interações sociais, expressões emocionais, estilos de comunicação típicos de culturas ocidentais (ou mais “neurotípicas”). Quando esses padrões são usados como medida de comparação em contextos culturais diferentes, tende marcar como “desvio” aquilo que pode simplesmente ser uma variação ou um estilo de vida, uma forma de expressão legítima de autistas.

Assim, a supressão das vivências autistas reaparece, remete aos processos de colonialidade do saber, nos quais conhecimento e categorias (consolidadas em centros de poder) são colocadas como universais, enquanto saberes locais / marginais / ou minoritários são desvalorizados ou invisibilizados. Quer dizer, suas experiências são medidas segundo parâmetros que não foram pensadas para elas e seus testemunhos (de quem vivencia na pele e cotidianamente essa condição) podem ser vistos como subjetivos ou pouco científicos.

No site Autismo e Realidade, a M-CHAT-RF (versão brasileira), que é legalmente obrigatória em consultas pediátricas do Sistema Único de Saúde, é identificada como modelo de detecção precoce por meio de uma aplicação respondida pelos pais com duas etapas de avaliação. Sempre há quem fale pelo sujeito neurodivergente, porque

para a lógica colonial não existe voz-outra (neste caso neurodivergente) institucionalizada e valorizada pelo Estado. Rios (2017), no seu texto a respeito da construção do sujeito autista como sujeito social e político diz:

A “corporificação conjunta” como prática de inclusão tem um enorme potencial social e político. Não se trata aqui apenas de fazer o corpo “falar”, mas também de reconfigurar a própria noção de pessoa como ser racional circunscrito ao corpo individual. (p.226)

Por assim ser, no presente momento, torna-se imperativo compreender que mais do que dialogar, como já se fez, é indispensável agir. A interculturalidade, então, reaparece não apenas como possibilidade de diálogo entre distintas formas de existir no mundo, mas como um projeto político intrinsecamente prático. Ela é pura intervenção, ruptura com estruturas vigentes que desumanizam e hierarquizam culturas e noções sobre subjetividades, precisamente porque sua força reside em agir diariamente e de modo contínuo. Sendo assim,

[t]ransgredir, interromper e desmontar a matriz colonial ainda presente e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver que distanciam-se do capitalismo e da sua razão única. Similarmente, a decolonialidade não terá maior impacto sem o projeto e esforço de interculturalizar, de articular saberes, modos e lógicas de viver dentro de um projeto variado, múltiplo e multiplicador, que aponta para possibilidade não de co-existir, mas de conviver (de viver “com”) em uma nova ordem e lógica que partem da complementariedade das parcialidades sociais (Walsh, 2012, p. 69).

Em consonância com os dizeres de Walsh (2012), torna-se propício fomentar o protagonismo autista por meio de ações interculturais, movimento que exige a criação de ambientes e práticas que valorizem as diversas formas de existir, sentir e expressar-se, práticas que não são, e não se pode ter dúvidas, desprovidas de complexidade. A ação intercultural torna-se, assim, uma ponte, seja entre diferentes modos de ver, sentir, seja no relacionar-se, permite que o protagonismo autista não seja apenas um ideal, mas uma prática concreta de empoderamento, reconhecimento e justiça.

Viaña, Tapia e Walsh (2010) ainda confirmam que a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, a subalternização e a inferiorização (p.92). Essa lógica implica pôr em questão padrões e estruturas de poder, o que, inevitavelmente, expande entendimentos e alternativas de ação para educação, inclusão e, como discutido ao longo do texto, compreensão da prática de diagnósticos.

Tensionar a normatividade que sustenta o sistema é inevitável, seja pela necessidade de se distanciar de uma perspectiva intercultural meramente relacional, visto que essa abordagem minimiza o conflito em contextos de poder, seja pela motivação de que a mesma nada se aproxima da funcional, já que essa se fortalece num sistema funcional existente, compatível à lógica neoliberal do saber. Viaña, Tapia e Walsh (2010) articulam a interculturalidade crítica como abordagem sem modelo pronto, já que exige ações efetivas. Portanto, os autores definem esse conceito como uma estratégia, ação e processo permanente de relacionamento e negociação entre, em condições de respeito e legitimação (p.78-79).

Por isso, repensar a prática médica e psiquiátrica nos atuais dias é de extrema relevância, serve para enfatizar que questionar esse exercício pode oferecer mudanças significativas. Similarmente, a competência intercultural crítica voltada à área da saúde é essencial, pois viabiliza a compreender que os modelos atuais, mesmo que estejam passando por mudanças, ainda carecem valorizar mais os contextos, práticas e vivências diversos, mudando o foco do “déficit” para as especificidades culturais e a pluralidade existencial. Ao envolver múltiplas vozes, especialmente aquelas historicamente marginalizadas, o diagnóstico deixa de ser um ato meramente técnico e torna-se um exercício coletivo de compreensão da realidade.

Outro aspecto relevante ao que está direcionado ao protagonismo autista é que, ao criar possibilidades de práticas efetivas não se resume a ações individuais ou circunstanciais, mas exige mudanças estruturais: nas práticas de atendimento, nas políticas de inclusão, nas instituições educacionais, na legislação, nos modos de comunicação social. Isso significa que protagonismo autista deve implicar participação ativa em espaços de decisão política,

criação de representações culturais autônomas, produção de conhecimento e pesquisa com autistas sujeitos colaborativos, que definem prioridades de investigação e intervenção. Raymundo (2013) explicita que

a interculturalidade, como proposta de abordagem em saúde, remete ao pensamento de que não é possível exercer a atenção em saúde sem relacioná-la com outros elementos envolvidos além dos biológicos, tais como históricos, sociais, políticos, econômicos, religiosos, culturais, entre outros. Um modelo de atenção em saúde pode ser construído a partir da interpretação de uma realidade, que por sua vez também pode ser construída (p.01).

Esse movimento tem potencial para democratizar o processo de conhecimento e desafiar visões absolutistas, nas quais uma única narrativa ou autoridade monopoliza a verdade. Portanto, salienta-se outra vez, a adversidade não reside no diagnóstico em si (é uma fase necessária para esses sujeitos), mas no que está por trás desse exercício e no papel que ele desempenha culturalmente. O diagnóstico, frequentemente visto como um instrumento objetivo e neutro, pode operar como um mecanismo de controle cultural e simbólico, ao rotular pessoas e suas experiências únicas com base em critérios padronizados, muitas vezes descontextualizados e derivados de estruturas de poder.

Por fim, a decolonialidade ou pensamento/ação decolonial desafia a centralidade do conhecimento ocidental e busca legitimar outras epistemologias, metodologias de produção e propagação de conhecimentos e saberes marginalizados; um descentramento crítico que se propõe tensionar a universalidade dar voz aos que sempre foram silenciados e vítimas de um epistemicídio. Assim, busca-se abandonar a ideia do diagnóstico como mecanismo que possibilita construir identidades fixas, alheias à vivência e ao contexto, transformando o indivíduo num “eu burocrático” reduzido ao rótulo diagnóstico - um efeito de objetificação, para práticas médicas humanistas e que valorizem as alteridades.

Referências

- DONNÂNGELO, M.C.F. **Saúde e Sociedade**. São Paulo: Duas cidades, 1979.
- FREITAS, Lorena Rodrigues Tavares de. **Desumanização, reconhecimento e resistência na América Latina e Caribe**: uma articulação entre a teoria da precariedade de Judith Butler e o feminismo decolonial de María Lugones. *Revista Debates Insubmissos*, Ano 3, v.3, nº 11, set./dez. 2020. ISSN: 2595-2803
- FUJII, Paula Cristina Yukari Suzuki et al. Os privilégios reproduzidos pelo elitismo no ensino da medicina: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 48, n. 4, p. e114, 2024.
- GAMBOA, Sílvia Sánchez. **Epistemologia da Educação Física**: as inter-relações necessárias. Ufal, 2007.
- GIROUX, Henry. A. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MELLO, Anahí Guedes de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência, 2014. (Dissertação Mestrado). Programa de pós-graduação em antropologia social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 262, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182556>>.
- OLIVEIRA, Ana Augusta Penteado de. **Por um Olhar Decolonial à Saúde**: o Modelo Biomédico enquanto Dispositivo Biopolítico da Colonialidade. Unila, 2023.
- QUARTILHO, Manuel João Rodrigues. **Cultura, Medicina e Psiquiatria**: do sintoma à experiência. 2001.
- RAYMUNDO, Marcia Mocellin. Interculturalidade e a conjunção de saberes que congregam a atenção em saúde. **Revista Bioética**, v. 21, p. 218-225, 2013.
- RIOS, Clarice. **“Nada sobre nós, sem nós”? O corpo na construção do autista como sujeito social e político**. Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro), n. 25, p. 212-230, 2017.
- SANTOS, S. Boaventura. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- Sueli Carneiro
- SAUVAGNAT, François. Considerações críticas acerca da classificação DSM e suas implicações na diagnóstica contemporânea. **Analytica - Revista de Psicanálise**, v. 1, n. 1, p. 13-27, 2012.
- SCHWEICKARDT, Júlio Cesar; LEMOS, Sônia Maria. **“Nós fazemos medicina”**. **Decolonialidades e cuidados em saúde na América Latina**, p. 101.
- SILVA, J. R. **Sustentabilidade E Suas Dimensões**. Editora Verde, 2021.

SOAR FILHO, Ercy José. Psiquiatria e pensamento complexo. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 25, p. 318-326, 2003.

TAYLOR, Charles. La ética de la autenticidad. Barcelona: **Paidós**, 1994.

WALSH, Catherine (2012). **Interculturalidad y (de) colonialidad**: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaça, v.15, n.1-2. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412>>.

Acesso em: 10 mar. 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. In: VIAÑA Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (Comps.). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello, 2010.p. 75-96.

WALSH, Catherine. Teste M-Chat é utilizado para identificar sinais de autismo. **Autismo e Realidade**, 2019. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br>

ZABALETA, Omar García. **Los problemas y limitaciones del DSM-5**. *Dilemata*, n. 27, p. 367-391, 2018.

NEM ‘FALANTES’ NEM ‘USUÁRIOS’: O CORPO COMO LUGAR DA LIBRAS

Karlene Ferreira de Souza (UFAC)¹³

Claudia de Souza Martins Lima (UFAC)¹⁴

Introdução

Ao longo da história ocidental, especialmente a partir da consolidação de discursos médicos, pedagógicos e religiosos nos séculos XVIII e XIX, a surdez passou a ser interpretada sob a centralidade da língua oral como parâmetro de racionalidade, linguagem e pertencimento social (Sacks, 1990; Skliar, 1998, Lopes, 2011). Nesse contexto, os sujeitos surdos passaram a ser representados não a partir de suas experiências linguísticas e culturais, mas por meio de classificações que os posicionavam como deficientes ou incompletos, produzindo formas específicas de exclusão simbólica e social (Lopes, 2011; Rezende, 2012). A história da surdez, tal como foi narrada em determinados discursos científicos e educacionais ao longo da modernidade, mostra menos sobre as experiências linguísticas dos sujeitos surdos e mais sobre concepções hegemônicas de língua(gem) que passaram a operar como critérios normativos de desenvolvimento humano e participação social. Nesses discursos, a língua oral foi frequentemente tomada como condição privilegiada, e, em muitos casos, exclusiva, para o reconhecimento social e educacional, produzindo a deslegitimação das línguas de sinais e a marginalização de formas de organização linguística que não se ajustavam à lógica da oralidade.

A negação histórica da língua(gem) às pessoas surdas está profundamente vinculada a uma concepção restrita de língua, fundada na voz, na linearidade sonora e na escrita alfabética. Ao longo do

¹³ Doutora em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora vinculada ao Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) na UFAC. Contato: karlene.souza@ufac.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2831832584761239>.

¹⁴ Doutora em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora vinculada ao Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) na UFAC. Contato: claudia.lima@ufac.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4718554341746757>.

século XIX e boa parte do século XX, discursos médicos e pedagógicos consolidaram a ideia de que o pensamento só poderia se desenvolver plenamente por meio da fala oral, relegando os gestos, sinais e expressões corporais ao estatuto de substitutos imperfeitos, recursos compensatórios ou estratégias provisórias (Lopes, 2011; Sacks, 1990). Nesse sentido, o corpo surdo foi produzido discursivamente como corpo a ser ajustado e disciplinado segundo expectativas ouvintes de língua(gem) e comunicação, deslocando a experiência linguística visuoespacial para um lugar de inadequação ou insuficiência.

Esse processo de apagamento linguístico não se deu sem resistências. Mesmo em contextos de forte repressão às línguas de sinais, como no período pós-Congresso de Milão de 1880, comunidades surdas mantiveram vivas suas formas próprias de significar o mundo, de narrar experiências e de produzir cultura. No entanto, tais práticas permaneceram por muito tempo invisibilizadas ou deslegitimadas no campo do conhecimento científico, que insistia em interpretar a surdez a partir da falta, da carência e da deficiência, e não da diferença linguística e cultural.

O reconhecimento das pessoas surdas como sujeitos pensantes e possuidoras de uma língua(gem) própria é, portanto, um processo recente e ainda em disputa. Ele emerge de deslocamentos teóricos importantes no campo da Linguística, da Educação e das Ciências Humanas, especialmente a partir da segunda metade do século XX, quando as línguas de sinais passam a ser reconhecidas como línguas naturais, dotadas de gramática, sintaxe, semântica e pragmática próprias (Quadros, 2004; Ferreira, 2010). Esse reconhecimento, contudo, não se limita a uma validação estrutural da língua, ele exige uma revisão profunda das concepções de língua(gem), sujeito e corpo que sustentam o pensamento ocidental moderno.

Afirmar que as pessoas surdas possuem língua(gem), não se trata apenas de reconhecer que “também comunicam”, mas de admitir que produzem sentidos, constroem mundos e elaboram conhecimentos a partir de uma experiência linguística que é visual, espacial e corporal. A língua(gem), nesse caso, não antecede o corpo nem se sobrepõe a ele, ela se realiza no corpo, pelo corpo e com o corpo. Tal compreensão desafia a hierarquia histórica que colocou a

oralidade como forma superior de expressão humana e relega outras modalidades linguísticas à condição de derivadas ou secundárias.

Pesquisadoras e pesquisadores surdos (Rezende, 2012; Strobel, 2009; Perlin, 2012) têm contribuído de forma decisiva para deslocar os modos tradicionais de produção de conhecimento sobre a surdez e sobre as línguas de sinais. Ao escreverem a partir de suas experiências linguísticas, corporais e culturais, esses autores tensionam a posição historicamente atribuída às pessoas surdas no campo acadêmico, frequentemente circunscritas ao lugar de objeto de investigação. Strobel (2009) e Perlin (2012), em particular, inscrevem a experiência surda como lugar de produção de conhecimento, afirmando narrativas, conceitos e categorias que emergem da vivência linguística em Libras. Ao fazerem isso, reconfiguram a posição dos sujeitos surdos na pesquisa, que deixam de ocupar um lugar passivo de descrição externa e passam a enunciar a partir de suas próprias experiências de língua(gem), corpo e pertencimento. Trata-se de um movimento que incide diretamente sobre as formas de produção do saber, tensionando práticas acadêmicas que, por muito tempo, falaram sobre a surdez sem considerar a centralidade da experiência visual, corporal e linguística dos próprios sujeitos surdos.

Nesse sentido, o reconhecimento da Libras como “meio legal de comunicação e expressão” (Brasil, 2002) no Brasil, embora represente um marco legal importante, não encerra o debate. Persistem nos discursos institucionais, midiáticos e educacionais formas de nomear a Libras que a subordinam à lógica da oralidade, como quando se fala em “usar Libras” ou “falar Libras”. Essas expressões mostram que, mesmo após o reconhecimento legal, a língua de sinais ainda é frequentemente concebida como ferramenta, recurso ou meio alternativo de comunicação, e não como língua plena, constitutiva de sujeitos e identidades.

Assim, refletir sobre o processo de reconhecimento das pessoas surdas como pensantes e de linguagem implica interrogar as bases epistemológicas que sustentam o próprio conceito de língua. Implica perguntar quem tem o poder de definir o que conta como linguagem legítima e quais corpos são autorizados a produzi-la. Ao deslocar o olhar da falta para a presença, da deficiência para a experiência linguística, este texto se insere em um esforço mais amplo de afirmar

a Libras como língua viva, encarnada, que não traduz o mundo ouvinte, mas cria sentidos próprios e sustenta modos singulares de existir e compreender o mundo.

Procedimentos Metodológicos

Este trabalho se inscreve no campo das pesquisas qualitativas de natureza teórico-discursiva, assumindo o ensaio como forma de produção de conhecimento. O caráter ensaístico não implica ausência de rigor metodológico, mas a escolha por uma escrita que tensiona conceitos, categorias e formas estabilizadas de pensar a língua(gem), tomando o próprio discurso como objeto de análise.

A investigação se desenvolve a partir da análise interpretativa de discursos que mobilizam expressões como “usar Libras”, “falar Libras” e “usuários da Libras”. Esses enunciados são compreendidos não como ocorrências isoladas, mas como materializações discursivas de concepções de língua(gem), corpo e sujeito que circulam socialmente e produzem efeitos de sentido sobre a experiência linguística surda.

A análise fundamenta-se em uma perspectiva discursiva de base dialógica, ancorada principalmente em Volóchinov (2019), para quem a língua(gem) se constitui na interação social e na materialidade sónica, sendo inseparável das condições concretas de produção dos enunciados. Nessa abordagem, não se busca identificar intenções individuais ou correções terminológicas, mas compreender como determinadas formas de nomear se estabilizam, se naturalizam e passam a organizar modos de pensar a Libras e os sujeitos surdos.

O procedimento metodológico adotado consiste, portanto, em colocar sob suspeita a aparente neutralidade dessas nomeações, examinando os valores e pressupostos que as sustentam. Trata-se de uma leitura que articula análise conceitual, diálogo teórico e posicionamento político, reconhecendo que toda reflexão sobre língua(gem) envolve disputas simbólicas e epistemológicas.

Além disso, o trabalho se orienta por contribuições de pesquisadoras e pesquisadores surdos (Rezende, 2012; Strobel, 2009; Perlin, 2012), cujas produções tensionam o lugar historicamente atribuído às pessoas surdas no campo acadêmico e reivindicam a experiência surda como lócus de produção de conhecimento.

Assim, os procedimentos metodológicos adotados visam abrir o texto para o deslocamento conceitual, assumindo a escrita como prática analítica e a língua(gem) como experiência encarnada, situada e historicamente produzida.

A Língua(gem) como Materialidade do Pensamento: Modalidade e Disputa de Sentidos

A associação histórica entre fala e oralidade produziu uma compreensão restrita de linguagem, na qual o pensamento só alcançaria existência plena quando expresso pela voz. Essa concepção, profundamente enraizada em epistemologias fonocêntricas, contribuiu para a exclusão das pessoas surdas da condição de sujeitas e sujeitos pensantes e de linguagem. Em contraposição a esse paradigma, Volóchinov (2018) oferece uma chave teórica fundamental ao afirmar que não há pensamento fora da linguagem nem linguagem fora da materialidade social do signo.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volóchinov afirma que a consciência não preexiste à língua(gem), mas se constitui na materialidade sónica produzida nas interações sociais. Para o autor, “a própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social” (Volóchinov, 2018, p. 95). Essa formulação desloca qualquer hierarquização entre modalidades linguísticas, uma vez que o que funda a consciência não é a voz, mas a possibilidade de inscrição sónica na interação.

Nessa perspectiva, a fala não pode ser reduzida à emissão sonora. Ela é compreendida como enunciado (unidade concreta da comunicação discursiva) que emerge sempre em uma situação social específica e orientada para o outro. Como afirma Volóchinov, “tudo o que é ideológico possui significação sónica” (Volóchinov, 2018, p. 93), o que permite compreender que toda produção de sentido se realiza por meio de signos socialmente compartilhados e historicamente situados. Assim, a materialidade do signo (sonora, visual ou corporal) não define sua validade na língua(gem), mas sua inserção na interação

social e sua capacidade de produzir sentidos no encontro entre consciências.

Essa compreensão permite afirmar que a fala é a materialização do pensamento independentemente da modalidade em que se realiza. Se o pensamento se constitui na linguagem e se a linguagem se concretiza no signo, não há fundamento teórico para hierarquizar modalidades linguísticas. A fala sinalizada, portanto, cumpre a mesma função constitutiva da fala oral: organiza a consciência, produz sentidos e possibilita a participação social dos sujeitos.

Goldfield (2010), ao analisar o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda sob uma perspectiva sociointeracionista, reforça esse argumento ao evidenciar que o pensamento não depende da oralidade, mas do acesso a uma língua plenamente estruturada. A autora afirma que o desenvolvimento cognitivo ocorre a partir da interação social mediada pela língua(gem), e não pela modalidade oral em si (Goldfield, 2002). Quando a criança surda tem acesso precoce à língua de sinais, ela desenvolve capacidades simbólicas e cognitivas complexas, demonstrando que a fala sinalizada é igualmente produtora de pensamento.

Nesse sentido, a fala pode ser compreendida como efeito da língua(gem) em funcionamento, e não como atributo exclusivo da voz. A criança surda que sinaliza produz enunciados em sua língua, organizando sentidos, relações e formas de participação social. O corpo, nesse processo, constitui o próprio espaço de inscrição do sentido, uma vez que a língua(gem) se realiza na visualidade, no movimento e na expressividade corporal. Essa compreensão dialoga com Volóchinov (2018), para quem a língua(gem) é inseparável da situação concreta de enunciação e da materialidade sógnica que a torna socialmente existente.

Lopes (2011) contribui para essa discussão ao problematizar os modos pelos quais a surdez é inventada e narrada nos discursos educacionais e culturais. Para a autora, a surdez não existe como dado natural ou essência anterior às práticas discursivas; ela se constitui como diferença na medida em que passa a circular como caso, marca, identidade ou bandeira política em determinados circuitos sociais. Nesse movimento, a educação participou historicamente da produção da surdez como falta ou déficit, ao inscrevê-la em comparações

normativas com sujeitos ouvintes, deslocando o foco das experiências linguísticas e culturais surdas para parâmetros externos a elas (Lopes, 2011).

É nesse ponto que expressões aparentemente neutras, como “usar Libras” ou “falar Libras”, evidenciam sua carga ideológica. Dizer que alguém “usa” Libras projeta a língua como instrumento externo ao sujeito, acionado para fins comunicativos específicos. Já a recorrência da expressão “falar Libras” frequentemente se ancora em uma lógica comparativa, na qual a legitimação da língua de sinais parece depender de sua aproximação com os modos de funcionamento das línguas orais.

À luz de Volóchinov (2018), essas formas de nomear não se apresentam como escolhas inocentes. elas expressam disputas em torno do que é produzido socialmente como fala e de quem pode ocupar a posição de sujeito de linguagem. Se toda fala é reprodução viva do pensamento em forma socialmente significativa, então restringir o conceito de fala à oralidade corresponde a uma operação discursiva que hierarquiza modalidades e corpos linguísticos.

Assumir que a Libras sustenta processos de pensamento, produção de sentidos e elaboração de mundos implica deslocar a discussão da modalidade para a experiência de língua(gem). Esse deslocamento permite problematizar, na sequência do texto, como discursos institucionais e acadêmicos continuam operando a partir de referenciais que subordinam a Libras à lógica da língua falada, mesmo quando afirmam reconhecê-la.

Considerações Finais: Entre Falantes e Usuários, o Corpo em Disputa

Ao longo deste capítulo, buscou-se tensionar a aparente neutralidade de expressões recorrentes nos discursos institucionais, acadêmicos e midiáticos que nomeiam a relação das pessoas surdas com a Libras. Termos como “usar Libras” e “falar Libras”, frequentemente mobilizados como indicadores de reconhecimento e inclusão, mostram-se atravessados por disputas simbólicas que dizem menos respeito à língua em si e mais às concepções de língua(gem), sujeito e corpo que sustentam tais nomeações.

Problematizar essas expressões não implica estabelecer uma hierarquia simplificadora entre o que estaria “certo” ou “errado”, mas evidenciar os limites epistemológicos que ambas carregam. A Libras, enquanto língua de modalidade visuoespacial, organiza-se a partir da visualidade, do espaço e do corpo em movimento. Pessoas surdas e não surdas produzem enunciados em Libras, constroem sentidos e relações por meio de uma língua que se constitui visualmente. Ainda assim, a recorrência do verbo “falar” aparece, em muitos contextos, como uma estratégia de aproximação da Libras aos parâmetros das línguas orais, como se seu reconhecimento dependesse da adesão a uma matriz fonocêntrica historicamente dominante.

A expressão “usar Libras”, por sua vez, embora aparentemente mais neutra, compartilha dessa mesma base conceitual. Ao dizer que alguém “usa” uma língua, aciona-se uma compreensão instrumental da língua(gem), tratada como ferramenta externa ao sujeito e mobilizada para fins comunicativos específicos. Nessa lógica, a língua deixa de ser compreendida como espaço de constituição do pensamento, da memória e da subjetividade, passando a operar como recurso técnico. Apesar de suas diferenças aparentes, “falar” e “usar” Libras partem, assim, de uma mesma matriz discursiva: a centralidade da oralidade como medida do que é socialmente produzido como língua(gem).

Essas disputas terminológicas ultrapassam o plano lexical. Elas evidenciam embates mais amplos sobre o lugar que a Libras ocupa nas estruturas sociais, educacionais e epistemológicas. Nomear alguém como “usuário” ou “falante” não é um gesto neutro; é situar essa pessoa em uma determinada relação com a língua e, conseqüentemente, com o mundo. No caso das pessoas surdas, a classificação como “usuárias da Libras” revela-se linguisticamente frágil e politicamente problemática, pois sugere uma relação funcional e acessória com aquilo que constitui sua experiência de língua(gem), pensamento e existência.

Usamos objetos, ferramentas e tecnologias. Uma língua, no entanto, não se reduz a um objeto de uso. Ela é vivida, atravessada e incorporada. É na língua que se pensa, se sonha, se constrói memória e se elaboram afetos. Reduzir a Libras à condição de instrumento e as pessoas surdas à posição de suas “usuárias” opera, sob o discurso da

neutralidade técnica, um esvaziamento da densidade simbólica dessa língua(gem) e uma invisibilização da experiência linguística surda. Trata-se de um processo sutil, porém recorrente, de despolitização da língua e de seus sujeitos.

A nomeação alternativa “falantes de Libras” tampouco resolve o impasse. Ainda que frequentemente mobilizada com intenção valorizadora, essa designação ignora a especificidade da Libras e da própria linguagem humana. Falar, em seu sentido estrito, remete à produção vocal; sinalizar envolve a inscrição do sentido no corpo, no espaço e no movimento. Forçar a categoria “falante” sobre a Libras implica submeter uma experiência linguística visuoespacial aos moldes da oralidade, produzindo uma operação epistêmica que transforma a diferença em desvio ou em adaptação disfarçada.

Diante disso, este capítulo sustenta a necessidade de deslocar categorias forjadas sob a hegemonia da oralidade e que se mostram insuficientes para nomear o que escapa a ela. Nem “usuários”, nem “falantes”. Pessoas surdas são sujeitos pensantes, corpos linguísticos que vivem uma língua que se inscreve no espaço, no tempo e na materialidade do corpo. A Libras não é uma versão manual do português, nem um código destinado à tradução de mensagens. Ela se constitui como língua plena, com estrutura própria, poética, humor, ambiguidade e silêncio.

O impasse, portanto, não se restringe à escolha vocabular. Ele diz respeito a concepções ontológicas e políticas de língua(gem) e de sujeito. Enquanto persistirmos em nomear pessoas surdas como “usuárias”, continuaremos reproduzindo uma lógica que reduz a Libras à condição de ferramenta. Enquanto insistirmos na categoria “falantes”, seguiremos forçando experiências linguísticas que não se organizam pela voz a caber em modelos que lhes são externos. O desafio colocado, ao final, não é o de encontrar um termo mais adequado, mas o de sustentar uma mudança de paradigma: reconhecer a Libras como língua de outra ordem e as pessoas surdas como sujeitos de uma outra enunciação, não por aproximação à norma dominante ou por concessão institucional, mas pelo direito de existir como diferença linguística historicamente minorizada.

Referências

- FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.
- LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação**. Autêntica, 2011.
- PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- QUADROS, Ronice; KARNOPP, Lodenir. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**, 2004.
- REZENDE, Patrícia Luíza Ferreira. **Implante Coclear: normalização e resistência surda**. 1. ed. Curitiba, PR: CVR, 2012.
- SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1990.
- SKLIAR, Carlos. **A surdez: olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Editora da UFSC: Florianópolis. 2009.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

LIBRAS E TERRITORIALIDADE: ACLIMATAÇÃO DOS SINAIS TURÍSTICOS NO CONTEXTO DE RIO BRANCO

Amarildo de Lima Melo (UFAC)¹

Carine de Souza Patrício (UFAC)²

Hiasmine Lima da Silva (UFAC)³

Introdução

Ao iniciarmos o processo de aquisição e aprendizagem da Libras no curso de graduação em Letras Libras da Universidade Federal do Acre, cursamos disciplinas que nos possibilitaram conhecer diversos aspectos relacionados à Língua de Sinais, bem como à cultura e identidade surda. Somado a isso, a matriz curricular permite um aprofundamento das bases estruturais da língua, perpassando pelo estudo detalhado da fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, elementos essenciais para a compreensão da Libras como sistema linguístico complexo.

É fundamental ressaltar ainda, que a formação na área de Letras propicia reflexões importantes sobre os múltiplos aspectos constitutivos de uma língua. No contexto desta graduação, o curso foi determinante para o desenvolvimento de um olhar investigativo acerca dos fenômenos linguísticos que emergem na Língua de Sinais.

O desenvolvimento desse olhar investigativo originou-se no âmbito das disciplinas específicas do curso. Ao confrontar sinais e contextos linguísticos até então alheios à nossa vivência, buscou-se o aprofundamento por meio de formações complementares,

¹ UFAC- Universidade Federal do Acre - Programa de Pós-graduação em Educação. Contato: amarildo.melo@sou.ufac.br

² UFAC- Universidade Federal do Acre - Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade. Contato: carine.patricio@sou.ufac.br

³ UFAC- Universidade Federal do Acre - Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade. Contato: hiasmine.silva@sou.ufac.br

percorrendo do nível básico ao intermediário em Libras, ofertados pelo Centro de Apoio ao Surdo em Rio Branco, Acre.

Durante esse percurso, observou-se que a constituição de determinados sinais em Libras apresenta influências diretas do sistema alfabético da Língua Portuguesa. A título de exemplo, o sinal para “SOLTEIRO”⁴ é executado com a configuração de mão em 'S', evidenciando o uso da inicial da palavra correspondente em português. Tal percepção fomentou o interesse acadêmico em investigar os empréstimos linguísticos e o processo de Lexicalização na Língua de Sinais.

O empréstimo linguístico tem como finalidade facilitar a produção de palavras e de sentidos de uma primeira língua para uma segunda língua (L2), porque através desse processo algumas palavras são “improvisadas” para a L2. Esse processo também é utilizado na Língua de Sinais Brasileira – Libras, isso ajuda na produção de sinais que serão utilizados nas relações linguísticas.

As palavras ou signo como diz Saussure formam conjuntos que é nomeado de léxico, na Libras o léxico é o sinal, e são organizados como em qualquer outra língua. Essa organização se dá através de estudo dos sinais já existentes e se existe variação na forma em que o sinal é feito ou na sua configuração de mão (CM).

Através de pesquisa e análise de artigos e textos, concluímos que a aclimação pode ser considerada um empréstimo linguístico, pois, o sinal que começa com a primeira letra da palavra em português, é considerado um sinal aclimatado. Espera-se que através da aclimação o aluno e o intérprete memorizem com mais facilidade, tanto o sinal, quanto a palavra na Língua Portuguesa. Alguns desses sinais são registrados em banco terminológico ou glossário.

O registro do sinal após a aclimação é muito importante, tendo em vista a garantia da memorização do sinal e futuramente ajudará pessoas que porventura venham a fazer parte da comunidade surda e também servirá como material no qual o aluno surdo poderá recorrer.

⁴ Qr code com o sinal de Solteiro em Libras

Dessa forma, o presente trabalho está organizado da seguinte maneira: primeiramente trazemos uma breve contextualização sobre o que é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), posteriormente abordamos sobre o Léxico de uma língua e nos dedicamos a falar especificamente sobre o Léxico da Libras. Logo após, trazemos a metodologia adotada na pesquisa, seguido da análise dos dados e encerramos com as considerações finais.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o Português: Entrelaçamentos e Produções de Sinais

A língua é um aspecto fundamental, identitário, e meio de produção de signos, contextos e significados de um povo, que serve para se comunicar, prometer ou até mesmo dar razão às emoções. A Língua de Sinais Brasileira - LSB é uma língua visual-espacial que é utilizada por um grupo minorizado linguisticamente (comunidade surda) constituída por pessoas surdas e ouvintes que compartilham valores, comportamentos e lutam pela garantia da equidade social e inclusiva (Strobel, 2016).

Em dois mil e dois (2002), a LSB passou a ser reconhecida como uma língua através da lei 10.436, porém o reconhecimento linguístico das línguas de sinais, acontece bem antes, por meios dos estudos do linguístico William Stokoe em 1960, como bem pontua Gesser (2009). A lei: “reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS [...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2010b)”. Desde então, como outras línguas, a LSB vem sofrendo mudanças nos sinais. Ela também é vista como uma forma de inclusão e interação entre surdos e ouvintes e suas respectivas culturas.

A Língua de Sinais Brasileira está em constante contato com a Língua Portuguesa, embora sejam duas línguas de modalidades diferentes, pois, a Libras sofre influência da Língua Portuguesa seja na criação de sinais, produção de sentidos e significados.

Podemos visualizar de uma melhor forma nas palavras de Rodrigues e Baalbaki, 2014:

Surdos e ouvintes – brasileiros, por exemplo – compartilham traços culturais de sua nacionalidade comum, além, claro, de outros traços culturais. O fato preponderante que gostaríamos de destacar é que, embora configurem comunidades linguísticas distintas, estão em permanente contato. Assim, é provável que haja influência de uma língua sobre a outra. Libras e português, contudo, são línguas de diferentes modalidades, cujos respectivos sistemas linguísticos apresentam formas peculiares de apreensão da realidade. [...] Esse conjunto de fatores aponta para a possibilidade de uma ampla influência do português sobre a Libras (Rodrigues; Baalbaki, 2014, p. 1.097).

Em complemento ao que dispõe Rodrigues e Baalbaki (2014), Strobel (2016) explica que a cultura surda não está isolada da ouvinte, ela interage e sofre influências.

Conforme a apresentação feita neste capítulo, vimos que a Libras possui sua estrutura própria tendo seu status linguístico comprovado e por ser uma língua pode ser reconhecida por dois elementos constitutivos: o primeiro é a gramática e o segundo é o léxico, apresentado a seguir.

O Léxico

Nesta seção, apresentam-se algumas pesquisas que discutem a Língua Brasileira de Sinais, com ênfase no léxico, buscando situar o leitor no campo dos estudos linguísticos sobre essa língua. Inicialmente, são abordadas investigações que contribuem para a compreensão da Libras como uma língua natural, histórica e heterogênea. Em seguida, discute-se o léxico da Libras, destacando suas especificidades e sua relevância para a descrição e análise dos processos linguísticos que a constituem.

Em Mattoso Câmara Jr (1984) encontra-se a seguinte definição:

Léxico – como sinônimo de vocabulário, o conjunto de vocábulos de que dispõe uma língua dada. Em sentido especializado, a parte do vocabulário correspondente às palavras, ou vocábulos providos de semantema, ou vocábulo que é lexema (Mattoso Câmara Jr, 1984, p.157).

Nesse sentido, pode-se dizer que o léxico é formado por unidades significativas (palavras) que estão submetidas à gramática de uma língua e como parte integrante da língua, passa por constantes mudanças ao longo do tempo, porque não é apenas um conjunto de palavras, é também um sistema dinâmico (Basílio, 2004).

O léxico como um sistema dinâmico e expansivo, permite ampliação e a renovação lexical, fazendo surgir novos signos e inova-se de acordo com as necessidades que vão surgindo na sociedade e nos mais diferentes contextos, independente da modalidade, seja ela oral ou visual-espacial (Língua de sinais). Isto significa dizer que, a natureza dinâmica da interação social impulsiona a transformação das línguas, se a sociedade muda o léxico acompanha tais movimentos trazendo inovações, esse processo ilustra a mutabilidade da língua, demonstrando sua capacidade de adaptação frente às novas configurações culturais e demandas que emergem (Bagno, 1999).

Antunes (2007) explica que:

O léxico é mais do que uma lista de palavras à disposição dos falantes. É mais do que um repositório de unidades. É um depósito dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que o cercam, o sentido de tudo. Por isso é que o léxico expressa, magistralmente, a função da língua como elemento que confere às pessoas identidade: como indivíduo e como membro pertencente a um grupo (Antunes, 2007, p.42).

Desse modo, as diferentes transformações que ocorrem na sociedade contribuem de modo significativo para a expansão lexical. Nesse processo, o léxico pode ser reconhecido como inesgotável, renovável, vivo e variável. Para Sousa e Dargel (2020):

Nomeia-se e se particulariza “coisas” sobre as quais se têm poder cognitivo ao se atribuir um designativo por meio de ações como identificar, categorizar, delimitar e singularizar, ou seja, aplicam-se noções para se demonstrar que algo, dentre outras existências no universo, tem características próprias e por isso é diferente. Para tanto, o nomeador lança mão de aspectos internos e externos da língua com o intuito de refletir e expressar, no que foi designado, a realidade assimilada pela vivência em sociedade (Sousa e Dargel, 2020, p. 20).

Em suma, os autores explicam que nomear faz parte de um processo em que os seres humanos transformam o universo em algo compreensível e a partir disso criam seus conceitos, para isso usa da estrutura linguística de sua língua e materializa suas experiências coletivas e culturais.

Com base no que foi relatado, vamos observar como o léxico se desenvolve na Libras.

O Léxico na Libras

A Libras é uma língua na qual sua forma de comunicação é através de sinais, alguns desses sinais são formados por empréstimos ou influências de outras línguas.

Quadros e Karnopp (2004), afirmam:

As Língua de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças (Quadros e Karnopp, 2004, p. 30).

Como se vê, por um bom tempo, só se considerava uma língua legítima aquelas que emitiam sons, os estudos de Stokoe foram determinantes para se provar o contrário, descobrindo que as línguas de sinais, mesmo que visuais possuíam estruturas linguísticas complexas quanto qualquer outra língua oral. Tal descoberta, trouxe uma mudança da forma como se enxergava a pessoa surda “doente patologicamente” para um sujeito linguístico com uma língua própria, capaz de expressar conceitos abstratos, científicos, poéticos, dentre outros pensamentos e ideias.

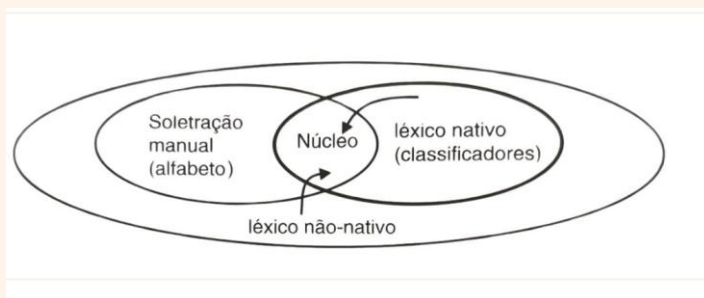
Na Libras o léxico é formado pelos sinais:

No contexto da Libras as palavras/vocábulos são os sinais. As línguas de sinais, portanto, possuem um sistema de criação de sinais; estes possuem unidades mínimas com significado, também chamadas de morfemas, passíveis de combinação. De pronto, as línguas de sinais possuem estrutura complexa com incorporações de palavras estrangeiras (empréstimos linguísticos) incluindo as soletrações,

utilizadas como estratégias de esclarecimento dos sinais e não como meio principal de comunicação. Os classificadores que podem constituir e significar melhor e mais claramente a comunicação (também considerados como o léxico nativo (Junior, 2018, p.62).

Em outras palavras, o autor explica que assim como as palavras nas línguas orais são formadas por unidades mínimas, os sinais também possuem unidades mínimas que se combinam e formam os sinais a partir de regras que determinam sua formação “as línguas de sinais tem um léxico e um sistema de criação de novos sinais em que unidades mínimas com significado (morfemas) são combinadas” (Quadros e Karnopp, 2004, p. 87).

Quadros e Karnopp (2004) apresentam nesta imagem o modelo do léxico em Língua de Sinais:



Fonte: Quadro e Karnopp, 2004

Em relação ao léxico nativo, formado pelos classificadores estes se moldam para descrever formas, tamanhos e movimentos de forma icônica, surgem a partir da percepção visual, sofrendo pouca influência do português. O léxico não-nativo representa o contato linguístico entre as línguas, obedecendo às regras da língua oral, por exemplo: para fazermos a datilologia usamos o alfabeto manual que é um empréstimo da Língua Portuguesa. Por fim, o núcleo são aqueles sinais já convencionados e utilizados pela comunidade surda (Quadros e Karnopp, 2004).

A aclimação é uma consequência do empréstimo da Língua Portuguesa. Segundo Barros (2016) este processo é assim denominado porque os sinais aclimatados costumam apresentar

configuração de mão (CM) pertencente ao alfabeto manual que corresponde à primeira letra da palavra relativa à Língua portuguesa.

É importante destacar que os empréstimos representam uma forma de renovação lexical. Trata-se de uma palavra nova não por criação propriamente dita, mas por adoção. O empréstimo poderá ou não sofrer adaptações materiais, semânticas e expressivas em sua passagem para ou língua. Porém, em primeiro momento, o que existe é adoção apenas. (Nascimento, 2010. p. 07).

Na mesma direção, Quadros e Karnopp (2004, p.89) afirmam “de um modo geral, todas as línguas, orais ou de sinais, incorporam em seu vocabulário palavras estrangeiras, que são consideradas como empréstimos linguísticos”.

Os empréstimos podem atender as necessidades culturais, científicas e da comunicação de modo geral. Segundo Sandmann (1997) talvez, os empréstimos sejam, também para a Libras, um recurso secundário de ampliação do léxico.

Sendo assim, podemos falar que a Libras está sempre em constante mudança. Isso acontece pelo forte contato entre duas línguas, desta forma ocorre influência de uma língua para outra, fazendo com que ocorram os empréstimos linguísticos.

Metodologia da Pesquisa

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa, detalhando o tipo de estudo, a abordagem teórica, os instrumentos de geração de dados e os critérios utilizados para a análise. A metodologia foi delineada de modo a alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, possibilitando a investigação da aclimação dos sinais dos pontos turísticos da cidade de Rio Branco-Ac.

No âmbito metodológico, a pesquisa adotou uma perspectiva qualitativa, uma vez que esse tipo de pesquisa se preocupa em compreender os fenômenos sociais e possibilita o uso de diversas abordagens. O pesquisador que usa essa abordagem também participa da construção do conhecimento e seleciona os métodos que melhor se adequa ao objeto investigado, Flick (2009) diz:

As ideias centrais que orientam a pesquisa qualitativa diferem daquelas da pesquisa quantitativa. Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (Flick, 2009, p. 23).

Para o autor, pesquisas qualitativas, além de buscar a compreensão dos fenômenos sociais tem também como objetivo desvelar os sentidos e significados atribuídos a determinado fenômeno que está sendo pesquisado.

Por sua vez, a pesquisa objetiva observar se ocorre o empréstimo da Língua Portuguesa no léxico de pontos turísticos da cidade de Rio Branco, onde pode ou não existir aclimação. Para seu desenvolvimento analisamos artigos referentes ao tema citado, visando aprimorarmos nossos conhecimentos a respeito de como acontece a influência linguística do português e como essas influências favorecem os empréstimos linguísticos e o processo de aclimação dos sinais.

Para a investigação dos fenômenos linguísticos propostos, constituiu-se uma amostra de 10 (dez) sinais referentes aos pontos turísticos da capital acreana, a saber: Arena da Floresta, Concha Acústica, Horto Florestal, Museu da Borracha, Palácio Rio Branco, Parque do Tucumã, Parque da Maternidade, Parque Chico Mendes, Teatro Plácido de Castro e Passarela Joaquim Macedo

Os sinais que compõem a amostra desta pesquisa foram registrados em vídeo e armazenados em um repositório digital em nuvem, garantindo a segurança e a integridade do material coletado. Para facilitar a consulta e a interação com os dados, foram gerados QR Codes que direcionam o usuário diretamente ao arquivo correspondente, tornando o conteúdo acessível de forma prática e fácil por meio de smartphones.

Dessa forma, os registros dos sinais selecionados visam também contribuir para futuras pesquisas na área do léxico da Libras, que estão crescendo gradativamente em território nacional. A produção científica acerca deste objeto de estudo na capital acreana ainda é escassa, evidenciando a relevância desta pesquisa. Assim, ressaltamos

a necessidade de continuação com novas investigações e análises linguísticas aprofundadas, enriquecendo os dados científicos sobre a temática que estamos propondo discutir.

Análise de Dados

A presente seção analisa os sinais dos pontos turísticos de Rio Branco (AC), descrevendo detalhadamente sua estrutura fonológica. A análise prioriza a observação dos parâmetros formativos de cada sinal, estes são fundamentais para a compreensão do objeto investigado na pesquisa.

Imagem 01: Arena da Floresta



Fonte: Google imagens

O local destaca-se não apenas por sua infraestrutura, mas também pela mobilização da comunidade e turistas que frequentam o local para torcer pelos seus times de futebol, localizado na Via Chico Mendes, s/n - Corrente, Rio Branco - AC. Esse sinal é aclimatado tendo sua configuração de mão (CM) em A e F, começa no meio do braço, com a configuração de mão em A até o início da mão e logo em seguida subindo em F.

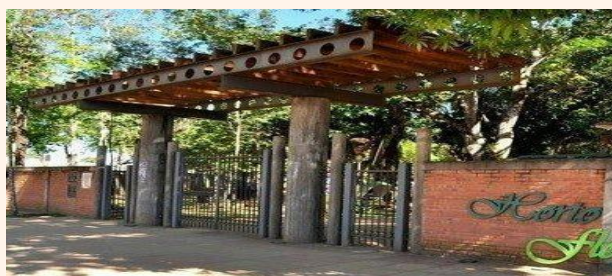
Imagem 02: Concha Acústica



Fonte: Google imagens

Destinado à promoção de atividades culturais, a Concha Acústica é um importante espaço para as mais diversas produções cênicas e musicais. Sua estrutura tem o formato de semicírculo e um palco que possibilita as manifestações artísticas e a produção cultural da região, localizada na rua Tv Felisbela do Nascimento, Capoeira, Rio Branco, Acre. Este é um sinal que possui aclimatação e iconicidade. A sua configuração de mão (CM) é em C, começando com as no espaço neutro próximas ao peito, girando para frente e se unindo novamente. Termina com a iconicidade dos assentos, começando com as mãos abertas na frente do corpo e subindo.

Imagem 03: Horto Florestal



Fonte: Google imagens

O Horto Florestal possui uma extensa área verde com trilhas e diversos espaços de convivência, além disso o espaço tem sido utilizado como opção de lazer e prática de exercícios, este ponto turístico é um dos principais locais de interação da população, localizado na Av. Antônio da Rocha Viana - Horto Florestal, Rio Branco – Ac. Este sinal possui aclimatação e iconicidade, sua configuração de mão (CM) é em H que fica parada na frente do corpo, enquanto a outra se movimenta mostrando a iconicidade do sinal que é representado pela floresta.

Imagem 04: Museu da borracha



Fonte: Google imagens

O Museu da Borracha é um importante acervo que busca preservar a memória histórica, social e econômica do estado. O Museu também conta a história da chegada dos primeiros nordestinos no Acre, bem como a extração e produção da borracha, guardando a força, história e reforçando a identidade cultural de seu povo, localizado na Av. Ceará, 1144, Rio Branco, Centro, Ac.

Este sinal possui aclimatação e iconicidade, que são representadas pela configuração de mão em M que se movimenta no meio do braço, o movimento lembra a forma de como é o corte feito na seringueira para poder retirar o látex, enquanto o outro braço fica parado representando a árvore.

Imagem 05: Palácio de Rio Branco



Fonte: Google imagens

Destaca-se por suas colunas imponentes, constitui-se como a sede do governo do estado, é notório a grandiosidade arquitetônica usada na construção desse ponto turístico, localizado na Av. Getúlio Vargas, s/n - Centro, Rio Branco. Este sinal é aclimatado, sua configuração de mão (CM) é em P, começa no espaço neutro e desce, fazendo referência às colunas que o sustentam. Sendo assim, podemos dizer que é um sinal que também sofreu influência do português.

Imagem 06: P. Chico Mendes



Fonte: Google imagens

O Parque Chico Mendes é um espaço de preservação ambiental que homenageia o líder seringueiro Chico Mendes. O local abriga a diversidade da fauna e flora amazônica. Este sinal possui aclimatação e iconicidade. Diferente dos outros ele começa primeiro pela iconicidade, no espaço neutro os dedos se cruzam simbolizando a entrada do parque, logo em seguida a aclimatação é representada pela configuração de mão (CM) em C que começa no início da cabeça indo para trás. Diferente dos outros sinais, esse também possui iconicidade no sinal que é feito na cabeça, pois, este sinal representa o ativista Chico Mendes, que morreu em 22 de dezembro de 1988.

Imagem 07: Parque da Maternidade



Fonte: Google imagens

Com uma extensão de 6.000 metros, abrange parte da cidade. Possui, ciclovias, calçamento para pedestre estruturado para a prática de caminhadas e diversas outras atividades esportivas. Este sinal possui aclimatação e iconicidade. Sua configuração de mão (CM) é em P que é feita no braço de apoio para cima e para baixo em dois toques, logo em seguida desce com a mão aberta para frente do corpo, que se assemelha ao movimento do sinal “NASCER”.

Imagem 08: Parque do Tucumã



Fonte: Google imagens

O Parque do Tucumã, situado próximo a Universidade Federal do Acre, possui pistas adequadas para fazer caminhadas e exercícios físicos com quadras para esportes, bem como diversos locais para alimentação. Este sinal possui apenas aclimatação. Sua configuração de mão (CM) é em P e T, o sinal é feito na frente do corpo no espaço neutro, seu movimento é para frente e para trás com as mãos alternadas.

Imagem 09: Passarela Joaquim Macedo



Fonte: Google imagens

A Passarela Joaquim Macedo é construída sobre o Rio Acre, possibilitando diversas pessoas e turistas vislumbrar a paisagem nas

margens do Rio, localizada no centro da cidade. Este sinal possui aclimação e iconicidade. Sua configuração de mão (CM) é em P, feita no espaço neutro, começa no meio do corpo e sobe indo para a lateral, em seguida as mãos ficam em configuração de D e 3, com uma mão para e a outra indo para o lado oposto, o que representa as hastes de sustentação da passarela.

Sinal e imagem 10: Teatro Plácido de Castro



Fonte: Google imagens

Mais conhecido como Teatrão por ser o maior no estado do Acre, destaca-se por sua arquitetura moderna, seu nome homenageia o herói da Revolução Acreana, José Plácido de Castro, o que confere ao local a história regional, é o espaço onde ocorrem os principais festivais de teatro, mostras de dança e concertos musicais.

Este sinal possui aclimação e iconicidade. A sua configuração de mão é em T, no espaço neutro indo e voltando, o que também representa a iconicidade, pois esse movimento simboliza a música. Em seguida, o sinal de teatro é feito no rosto, passando levemente os dedos do meio no rosto.

Considerações Finais

O objetivo da presente pesquisa foi o estudo do léxico nos sinais turísticos de Rio Branco com enfoque na relação da influência do português sobre a LSB, tendo em vista que a Língua de Sinais e a

Língua Portuguesa são línguas de modalidades diferentes, mas, que estão em constante contato.

Analizamos dez (10) sinais de pontos turísticos da capital acreana, por meio da análise, observamos que devido ao forte contato da Libras com a Língua Portuguesa, alguns sinais possuíam aclimação em pelo menos uma de suas configurações de mão, já outros além da aclimação possuíam iconicidade, visivelmente motivados pela percepção visual do respectivo lugar.

Todos os sinais sofrem influência do português através da aclimação ou da iconicidade, confirmando as explicações do léxico não nativo, exemplos claros de empréstimo linguístico. Os sinais de Arena da Floresta e Parque do Tucumã possuem apenas aclimação, pois, iniciam com a primeira letra do nome em português, já os demais sinais possuem aclimação e iconicidade porque sua formação inicia com a primeira letra do nome em português e apresentam a iconicidade do local.

Por fim, é possível, como fruto desta análise, concluir que o contato linguístico entre a Libras e o português produz o fenômeno da aclimação lexical, evidenciado por uma predominância de sinais inicializados a partir da Língua portuguesa, mas observa-se marcas fortes da identidade visual-espacial específica das línguas de sinais.

Espera-se que este trabalho contribua para a documentação do léxico em Libras no estado do Acre, além da necessidade de se registrar outros corpora para estudos adicionais e investigações de outros fenômenos linguísticos. Dessa forma, buscamos fortalecer a história local, evidenciando a territorialidade da comunidade surda nas convenções dos sinais em Libras.

Referências

- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- BARROS, R. O. **O Signwriting como recurso para registro de sinais aclimatados no contexto educacional**. Santa Catarina: UFSC. 2016.
- BASÍLIO, M. **Formação e classe de palavras no português do Brasil**. São Paulo: contexto, 2004.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. Rio de Janeiro: Loyola, 1999.

CASTRO J. G. **Variação linguística em Língua Brasileira de Sinais**: foco no léxico. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB, 2011.

JUNIOR, D. R. C. S. **Metáfora em Libras**: um estudo do léxico. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, programa de pós-graduação em linguística, Florianópolis, 2018.

MATTOSO, C. J. **Dicionário de linguística e gramática**. 11 ed. Petrópolis: vozes, 1984.

RODRIGUES, I. C.; BAALBAKI, A. C. F. Práticas sociais entre línguas em contato: os empréstimos linguísticos do português à Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n° 4, p. 1.095-1.120, out. 2014.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4° Ed. Rev. Florianópolis: Editora, UFSC, 2016.

SOUSA, A. M; DARGEL, A. P. T. P. Caminhos da Toponímia no Brasil e as contribuições de Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick. **Revista GTLex**, v. 6, n. 1, p. 6-19, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/download/60925/31571>. Acesso em 05 de Janeiro de 2026.

GESSER, A. **Libras?** Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

NASCIMENTO, C. B. **Empréstimos linguísticos de português as Línguas de Sinais Brasileira – LSB**: línguas em contexto. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB, 2010.

SANTIAGO, de A. A. Português e Libras em diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido. In: ALBRES, N de A.; SANTIAGO, V. de A. A. **Libras em estudo**: tradução e interpretação. São Paulo: FENEIS, 2012.

VARGAS, V. G. L. **Variação diatópica na Língua Brasileira de Sinais**: a questão do léxico no campo da semântica “família”. Dissertação de Mestrado. Rio Branco: UFAC, 2017.

INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA-GO

Daise Barcelos L. de Sousa (UFG) ¹

Michell Pedruzzi M. Araujo (UFG) ²

Introdução

Vigotski³, a partir de sua Teoria Histórico-cultural, nos ensina que a cultura, o contexto histórico e as relações sociais nas quais os sujeitos se inserem estão intimamente ligadas ao processo de desenvolvimento humano (Vigotski 2015). Dessa forma, compreender a inclusão escolar de estudantes surdos exige reconhecer que a aprendizagem não acontece de maneira isolada, mas se constrói na interação entre sujeitos, mediada pela linguagem e pelas práticas sociais. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço privilegiado para a construção de significados, o desenvolvimento cognitivo e a efetivação do direito à educação inclusiva.

No Brasil, marcos legais como a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta seu uso no espaço educacional, reforçam a importância de assegurar o acesso do estudante surdo ao ensino regular, também é importante reiterar aqui que Secretaria Municipal de Educação (SME) institui em 2015, por meio da Lei nº 2766, a Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania (GERINC), que tem por finalidade propor, implementar, assessorar, acompanhar e avaliar políticas públicas afirmativas voltadas à Educação Especial e Educação para a Diversidade e Cidadania, além de operacionalizar as ações inclusivas executadas pela Secretaria Municipal de Goiânia. Apesar desses

¹ Graduanda de pedagogia pela Universidade Federal de Goiás - FE/UFG, Contato: daise.barcelos@discente.ufg.br

² Orientador deste trabalho. Doutor e mestre em Educação (PPGE/UFES); Pedagogo (Unicesumar) e biólogo (UFES). Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP/FE/UFG). Contato: michellpedruzzi@ufg.br.

³ Utilizamos essa transliteração por se aproximar da língua portuguesa. No entanto, nas referências e citações diretas, manteremos como os autores o fizeram.

avanços, muitos desafios persistem, principalmente no que se refere à efetividade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), à formação de professores e à organização pedagógica das escolas, que nem sempre conseguem atender às necessidades específicas desse público.

Nesse sentido, mister faz-se destacar que o Atendimento Educacional Especial constitui um dos principais instrumentos para garantir a eliminação de obstáculos físicos, pedagógicas e de preconceitos que possam restringir a absoluta participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Regulamentado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o AEE deve ocorrer no contraturno escolar, não substituindo o ensino regular, mas complementando-o, com vistas à promoção da autonomia, da independência e do desenvolvimento integral dos educandos, no que diz respeito ao estudante surdo é papel do AEE também atuar na sala de aula comum, no apoio ao estudante e ao professor regente realizando adaptações curriculares e realizando estratégias pedagógicas adequadas.

Os objetivos do AEE incluem: identificar as necessidades dos estudantes, apoiar a elaboração de estratégias pedagógicas articuladas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, produzir materiais acessíveis e orientar professores e famílias, assegurando o direito de aprendizagem e a continuidade dos estudos em todos os níveis de ensino (Brasil, 2008; Nota Técnica nº 11/2010).

Nesse contexto, o presente estudo buscou analisar o processo de inclusão de um estudante surdo do 3º ano, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Goiânia. O foco recaiu sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, a forma como o estudante se apropriou da Libras e da Língua Portuguesa, a articulação entre professora regente, intérprete, família e comunidade escolar, bem como o planejamento das ações inclusivas voltadas tanto para o estudante quanto para a turma, em consonância com a Teoria histórico-cultural que nos faz entender que o ensino é primordial no processo de desenvolvimento humano, uma vez que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e o contexto educacional, que é precursor do ensino científico, amplia as possibilidades de assimilação de conhecimentos a serem adquiridos, o que, consequentemente,

impulsiona o processo de evolução do homem.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, foi realizada por meio de entrevistas estruturadas com a professora regente, a intérprete de Libras, o estudante e seus familiares, além da observação não participante em sala de aula, e na escola de maneira geral.

Ao dialogarmos com a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, compreendemos que as funções psicológicas superiores se originam inicialmente nas interações sociais e somente posteriormente se internalizam como funções individuais (Vigotski, 2018). Isso significa que, quando a criança com deficiência é inserida em um ambiente escolar inclusivo, tem maiores possibilidades de aprender e se desenvolver por meio da colaboração e das trocas estabelecidas com seus pares. Assim, a escola, ao garantir a presença de práticas inclusivas mediadas pelo AEE, fortalece a constituição de sujeitos ativos e participantes no processo educativo.

Ante o exposto, a relevância da presente pesquisa reside em investigar como se materializa o Atendimento Educacional Especializado para o estudante com surdez em uma escola da rede municipal de Goiânia, identificando suas potencialidades e fragilidades no processo de inclusão. A análise se mostra necessária não apenas para compreender a realidade local, mas também para subsidiar reflexões sobre políticas públicas e práticas pedagógicas que favoreçam a efetividade da inclusão. Além disso, contribui para o debate acadêmico acerca da Educação Especial na perspectiva inclusiva, oferecendo subsídios que podem colaborar na formação de professores, na consolidação de propostas pedagógicas e no fortalecimento do direito à educação de qualidade para todos.

Este capítulo está organizado em cinco seções, sendo a primeira uma revisão de literatura sobre o Atendimento Educacional ao estudante com surdez, no que compete a como se dá essa inclusão em Goiânia e outras cidades do Brasil; a segunda compreende uma pesquisa bibliográfica sobre o caminhar histórico da educação para o estudante surdo no Brasil e no Estado do Goiás. A terceira traz à tona as análises decorrentes das entrevistas e da observação não participante, destacando os principais achados e conclusões obtidas a partir desses instrumentos de coleta de dados. A quarta seção elucida

o que foi constatado, sobre como se dá de fato a aprendizagem do estudante em questão na escola da rede municipal de Goiânia em que a pesquisa foi realizada. Por fim, a quinta seção são as considerações finais.

Revisão de Literatura

Enfatizando a importância da temática de pesquisas com ênfase no Atendimento Educacional Especializado ao estudante surdo no contexto da escola comum, foram escolhidos três trabalhos que convergem ao tema aqui proposto, desenvolvidos entre os anos de 2016 e 2023.

“Alfabetização e letramento de alunos surdos numa perspectiva inclusiva”, da autora Ana Kelle Lira De Oliveira (2020), trata-se de uma revisão bibliográfica que teve como principal objetivo: Refletir de que forma o processo de alfabetização e letramento contribui na inclusão dos alunos surdos no contexto educacional em João Pessoa/PB. Como referencial teórico, a pesquisa buscou Soares (2003; 2004), Schelp (2008), Pintor (2017) entre outros autores para subsidiar suas reflexões. Os resultados deste estudo evidenciam a relevância do professor e de suas práticas pedagógicas no processo de alfabetização e letramento, sobretudo no que se refere à inclusão de estudantes surdos no espaço escolar. Por estar em contato direto com o educando, o professor acompanha seu desenvolvimento em relação aos colegas ouvintes e promove uma educação inclusiva pautada no respeito às diversidades, às diferenças e às múltiplas formas de comunicação e linguagem.

“Prática pedagógica em uma escola da rede municipal de Goiânia: aproximações e distanciamentos da perspectiva inclusiva para a educação especial”, da autora Jackeline Miranda de Barros (2024), é uma pesquisa qualitativa exploratória. As etapas complementares foram a revisão bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo, que permitiram a coleta de dados por meio de observações e entrevistas. A análise interpretativa e crítica dos dados coletados buscou entrelaçar os conhecimentos teóricos com os dados empíricos obtidos com as entrevistas e possibilitou a composição de quatro categorias de percepções das participantes acerca das seguintes

temáticas: percepção de deficiência, percepção de educação inclusiva, formação inicial e continuada para o ensino de pessoas com deficiência, organização do ensino e prática pedagógica, e desafios para a construção de práticas inclusivas. A discussão proposta aborda questões relacionadas ao percurso histórico da educação especial e seus reflexos nas políticas públicas, na formação do(a) professor(a) para atuar na educação especial e na prática pedagógica na perspectiva inclusiva.

“Políticas públicas de educação inclusiva: formação de professores e experiências do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Nova Iguaçu/RJ”, da autora Nathalia Araujo de Sá (2023), problematizou as políticas de formação de professores das Salas de Recursos Multifuncionais. Foram analisadas as questões legais que amparam a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial na escola regular, o pensar dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais a respeito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o processo de inclusão escolar desses estudantes. Como resultado, foi constatada que a formação que tem sido possível aos professores tem contribuído pouco para pensar a condição humana, as diferenças individuais, e isto não tem favorecido a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial na escola pública. Os aspectos investigados evidenciaram que o caminho percorrido pelos profissionais da escola pública para a organização escolar com vistas à inclusão necessita ser ressignificado/reelaborado numa perspectiva colaborativa e da relação público-privado constituída pelas instituições especializadas.

O Caminhar Histórico da Educação para o Estudante Surdo no Brasil e em Goiás

A escolarização de estudantes surdos no Brasil teve início em 1857, com a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), marco inaugural das políticas educacionais voltadas a esse público. A vinda do professor surdo francês Ernest Huet, durante o Império de Dom Pedro II, foi decisiva para a consolidação da educação de surdos e para a legitimação da língua de sinais. Ao longo do século XX, esse percurso foi tensionado por diferentes concepções

pedagógicas, culminando no fortalecimento do direito à educação inclusiva a partir da Constituição Federal de 1988.

Em Goiás, conforme Barbosa (2011), a educação de surdos iniciou-se na década de 1950, com a criação do Instituto Pestalozzi de Goiânia. A ausência de políticas específicas para a comunidade surda motivou, em 1975, a criação da Associação dos Surdos de Goiânia (ASG), entidade que passou a desempenhar papel central na luta por reconhecimento linguístico, educacional e social.

Do ponto de vista pedagógico, a hegemonia do oralismo, predominante durante grande parte do século XX, foi gradualmente questionada. Goldfeld (2002) destaca que, a partir das décadas de 1970 e 1980, os estudos sobre línguas de sinais, fortalecidos pelas contribuições de Stokoe Jr., impulsionaram novas abordagens educacionais. Nesse contexto, a Comunicação Total deu lugar ao bilinguismo, reconhecido como a proposta mais adequada por considerar a língua de sinais como língua natural do estudante surdo (Quadros, 1997). Em 1994, consolidou-se a denominação LIBRAS.

Esses avanços históricos e teóricos dialogam diretamente com a realidade empírica analisada nesta pesquisa, permitindo compreender as tensões entre as políticas inclusivas e sua materialização no cotidiano escolar.

Resultados das Entrevistas e da Observação Não Participante

As entrevistas realizadas com o estudante surdo, seus familiares, a professora regente e a intérprete de Libras evidenciaram aspectos centrais do processo de inclusão escolar, desvelando convergências e divergências que permitem compreender o percurso de aprendizagem e participação do estudante no contexto educacional.

O estudante relatou gostar da escola, especialmente das aulas de Educação Física e do uso da quadra, mas apontou dificuldades em algumas disciplinas, como Matemática. Declarou sentir-se incluído nas atividades, sobretudo nas interações com os colegas, que utilizam mímicas, alguns sinais em Libras e desenhos para se comunicarem, demonstrando esforços coletivos de interação, ainda que limitados. No entanto, destacou que sua aprendizagem depende diretamente da presença da intérprete, pois, somente por meio dela, compreende as

explicações da professora. Na ausência da intérprete, o estudante relata dificuldade em acompanhar as aulas, sentindo-se excluído do processo. Também mencionou incômodo com o número elevado de estudantes na turma e com a desorganização da sala, fatores que prejudicam sua concentração.

A família confirmou essas percepções ao relatar que a escolarização do estudante foi marcada por obstáculos, especialmente durante a pandemia, que atrasou sua aprendizagem e dificultou o ingresso no CMEI. Embora reconheçam a atuação da intérprete como fundamental, os familiares afirmam que a escola não oferece plenamente os recursos necessários para a inclusão, limitando a comunicação institucional às reuniões bimestrais. Em contrapartida, a família busca suprir essas lacunas ao acompanhar as tarefas escolares e ao aprender Libras, com o objetivo de fortalecer a comunicação familiar e o desenvolvimento linguístico do estudante.

A professora regente reconheceu não possuir formação específica para o ensino de estudantes surdos e afirmou que toda a comunicação e as adaptações pedagógicas ficam sob responsabilidade da intérprete. Embora considere que o estudante participa das atividades e se relaciona bem com os colegas, admitiu que, sem a intérprete, ele não acompanha os conteúdos. Essa postura evidencia fragilidades na prática pedagógica, uma vez que a inclusão não deve ser responsabilidade exclusiva da intérprete, mas compartilhada por toda a equipe escolar.

A intérprete de Libras, formada em Letras-Libras, descreveu seu papel na adaptação de atividades e no uso de imagens, recursos tecnológicos e exemplos do cotidiano para favorecer a compreensão do estudante, a quem reconhece dedicação e facilidade de aprendizagem, além de forte apoio familiar. Destacou que os colegas estão aprendendo Libras, o que tem contribuído para a autonomia comunicativa do estudante. Ressaltou, contudo, que a inclusão só será efetivada quando professores e demais profissionais da escola também aprenderem Libras, defendendo a proposta de escolas bilíngues como avanço significativo para a aprendizagem da Língua Portuguesa e para a inclusão de estudantes surdos.

A observação do ambiente escolar indicou que a escola está localizada no mesmo bairro de residência do estudante, uma região

urbana consolidada, com aproximadamente 24.294 habitantes e infraestrutura adequada, conforme dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE). A unidade atende cerca de 240 estudantes, distribuídos entre Ensino Fundamental (anos iniciais) no período matutino, Educação Infantil no vespertino e Educação de Jovens e Adultos no período noturno. O estudante participante da pesquisa frequenta o 3º ano do Ensino Fundamental no turno da manhã e, embora devesse ter acesso ao AEE no contraturno, não é atendido.

A escola apresenta boas condições estruturais, com acessibilidade arquitetônica, salas climatizadas, sala de AEE, quadra esportiva coberta, pátio, parque infantil, biblioteca, laboratório de informática e demais espaços funcionais organizados de forma integrada. Conta ainda com recursos tecnológicos variados, alimentação escolar com preparo próprio e proposta pedagógica organizada por ciclos de formação. A equipe escolar é composta por, aproximadamente, 18 profissionais, incluindo a intérprete de Libras, que acompanha majoritariamente o estudante surdo e, semanalmente, ministra aulas de Libras em outras turmas, favorecendo a inclusão social.

As turmas são organizadas com média de 25 estudantes por sala. Apesar das boas condições estruturais, observou-se acúmulo de mobiliário danificado nos fundos da escola e a existência de espaços alternativos de aprendizagem, como uma sala ao ar livre e uma horta escolar atualmente desativada. A rotina escolar inicia-se às 7h, inclui momentos cívicos semanais, intervalos organizados e encerramento às 11h. Durante a saída, as devolutivas aos responsáveis tendem a ser breves, em razão do fluxo intenso. No caso do estudante surdo, observou-se o envolvimento constante da mãe, que demonstra atenção, preocupação e engajamento com o processo educativo do filho.

As salas de aula são organizadas e decoradas com materiais pedagógicos visuais. Contudo, foi observado que a professora divide a turma entre estudantes alfabetizados e não alfabetizados, o que, aliado à ausência de estratégias específicas para o estudante surdo, reforça a centralidade da intérprete no processo de mediação pedagógica.

Breves Análises Acerca da In(ex)clusão do Estudante Surdo na Escola Comum

A análise das entrevistas e da observação não participante evidenciou que o processo de inclusão do estudante surdo na escola pesquisada apresenta avanços importantes no campo da socialização, mas ainda enfrenta fragilidades significativas na dimensão pedagógica e institucional. Embora o estudante seja bem aceito pelos colegas e mantenha interações positivas no ambiente escolar, o acesso efetivo ao currículo permanece limitado.

As diretrizes normativas que regulamentam o Atendimento Educacional Especializado atribuem ao professor do AEE a responsabilidade pela organização de recursos pedagógicos, estratégias de acessibilidade, articulação com a sala de aula comum e orientação a professores e famílias (Brasília, 2009). No entanto, constatou-se que tais atribuições não se materializam plenamente na escola investigada. A professora regente não possui formação em Libras, não planeja adaptações curriculares específicas e direciona sua prática prioritariamente aos estudantes alfabetizados, o que dificulta a participação do estudante surdo nas atividades, sobretudo em disciplinas como Matemática.

Nesse contexto, a mediação da aprendizagem do estudante recai quase exclusivamente sobre a intérprete de Libras, profissional formada em Letras-Libras, cuja atuação contribui de forma significativa para a compreensão dos conteúdos. Apesar disso, a centralização das práticas inclusivas nessa profissional evidencia a ausência de corresponsabilização da equipe escolar, comprometendo a efetividade da inclusão.

À luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, compreende-se que a aprendizagem e o desenvolvimento humano são indissociáveis da interação social e da linguagem. Conforme Prestes (2010), a linguagem constitui o principal instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo, sendo condição indispensável para a apropriação da cultura e para o desenvolvimento do pensamento. Nessa perspectiva, a Libras configura-se como elemento central para a participação social e o acesso ao conhecimento do estudante surdo, em consonância com a

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Dessa forma, os resultados indicam que a inclusão do estudante surdo se encontra em processo de construção. Avança nos aspectos sociais e no engajamento da família e da intérprete, mas apresenta fragilidades estruturais e pedagógicas, especialmente pela ausência de formação docente em Libras, pela inexistência de materiais adaptados e pela não efetivação do AEE como suporte pedagógico especializado. Esses achados conduzem diretamente às considerações finais, que discutem a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas, fortalecimento do AEE e assunção coletiva da responsabilidade pela inclusão escolar.

Considerações Finais

A presente pesquisa analisou o processo de inclusão de um estudante surdo do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Goiânia, evidenciando que, embora haja avanços no âmbito da socialização e no engajamento da família e da intérprete de Libras, a inclusão escolar ainda se encontra em construção, marcada por desafios que comprometem sua efetividade pedagógica.

Os resultados indicam que a mediação da intérprete de Libras é central para a aprendizagem do estudante, aspecto positivo, mas que revela, simultaneamente, a dependência quase exclusiva desse profissional para o acesso ao currículo. A ausência de formação docente em Libras, a escassez de materiais pedagógicos adaptados e a fragilidade da articulação coletiva da equipe escolar evidenciam que a responsabilidade pela inclusão ainda não é assumida de forma integral pela instituição, distanciando-se das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Compreende-se que a Libras não deve ser concebida apenas como recurso de acessibilidade, mas como condição ontológica e epistemológica para a aprendizagem do estudante surdo, uma vez que é por meio dela que ocorre a apropriação da cultura e a interação social. Conforme Prestes (2010), à luz da Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que a linguagem constitui instrumento essencial de

mediação do desenvolvimento humano, sendo indispensável à efetiva inclusão escolar.

As entrevistas reforçam que a interação com os colegas, aliada ao apoio da intérprete e da família, amplia as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do estudante. No entanto, a ausência de práticas pedagógicas sistematizadas e compartilhadas por toda a equipe escolar limita a exploração plena de seu potencial educativo.

Diante do exposto, a pesquisa aponta a necessidade de fortalecer o papel do Atendimento Educacional Especializado como suporte pedagógico efetivo, investir na formação continuada dos professores em Libras, implementar práticas pedagógicas bilíngues que reconheçam a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, além de ampliar o diálogo entre escola e família.

Conclui-se que a inclusão do estudante surdo na escola investigada avança nos aspectos sociais e afetivos, mas apresenta lacunas pedagógicas e estruturais. O desafio consiste em consolidar a inclusão como processo coletivo, no qual a Libras seja efetivamente reconhecida como língua de instrução, o AEE cumpra seu papel de apoio especializado e a escola assuma, de forma corresponsável, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes surdos, em consonância aos pressupostos de Vigotski e com as políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva no Brasil.

Referências

- BARBOSA, Adriana Lima. **História da educação de surdos em Goiás: 1950–2000**. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 2011.
- BARROS, Jackeline Miranda de. **Prática pedagógica em uma escola da rede municipal de Goiânia: aproximações e distanciamentos da perspectiva inclusiva para a educação especial**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEG-2_3aa288e1b4c7476cbe3e57aa3e6d7c5a. Acesso em: 16 ago. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 3 fev. 2024.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva na educação infantil**. Práxis Educacional, v. 8, n. 12, p. 81–95, 2012.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: aquisição da linguagem**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

LIMA, Ezer Wellington Gomes. **Um estudo sobre a escrita inicial de crianças surdas em fase de alfabetização**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_163932fab175b7d5ca59a893f7a3a755. Acesso em: 16 ago. 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Ana Kelle Lira de. **Alfabetização e letramento de alunos surdos numa perspectiva inclusiva**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br>. Acesso em: 16 ago. 2025.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SÁ, Nathalia Araujo de. **Políticas públicas de educação inclusiva**: formação de professores e experiências do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Nova Iguaçu/RJ. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023. Disponível em: <https://rima.ufrj.br>. Acesso em: 16 ago. 2025.

SOUSA, Luciana Teles dos Santos Mesquita de. **Ensino de Libras para crianças surdas na Educação Infantil**: estudo de caso em uma escola municipal no interior do estado de Goiás. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021. Disponível em: <https://rima.im.ufrj.br>. Acesso em: 16 ago. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

PAPEL DAS PRÁTICAS PARENTAIS NO DESENVOLVIMENTO DE RESILIÊNCIA NA INFÂNCIA

Letícia Rodrigues Thomaz (UERJ) ¹

Rodrigo Limonge Reis Carvalho (UERJ) ²

Patrícia Lorena Quiterio (UERJ) ³

Introdução

A família constitui o primeiro contexto de desenvolvimento humano, sendo os pais os principais mediadores da relação da criança com o mundo (Bolsoni-Silva *et al.*, 2023). As interações entre cuidadores e filhos podem ser compreendidas a partir das práticas educativas adotadas (Nogueira *et al.*, 2023), as quais interferem diretamente na saúde familiar (Neufeld *et al.*, 2018). Por meio das práticas parentais, são transmitidos valores e crenças culturais, podendo tais práticas configurar fatores de proteção ou de risco ao desenvolvimento infantil (Nogueira *et al.*, 2023; Neufeld *et al.*, 2018).

Nesse sentido, os pais exercem influência central no desenvolvimento da criança, atuando como modelos de aprendizagem, fontes de afeto e agentes reforçadores (Mondin, 2008). Entretanto, práticas parentais inadequadas podem contribuir para dificuldades no desenvolvimento e para problemas comportamentais internalizantes e externalizantes, sendo um dos principais motivos de encaminhamento de crianças a serviços de saúde (Autuori; Granato, 2017), o que evidencia a relevância do aprofundamento teórico sobre o tema.

Segundo Bortolini e Andretta (2017), as práticas parentais dividem-se em coercitivas negativas), e não coercitivas (positivas). As práticas negativas associam-se ao desenvolvimento de

¹ Graduada em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Contato: lthomaz12@gmail.com

² Mestre em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Contato: rodrigolimonge3@gmail.com

³ Doutora em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Professora Associada no Instituto de Psicologia e Professora Permanente pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Contato: patricialorenauerj@gmail.com

comportamentos antissociais e incluem negligência, abuso físico e psicológico, disciplina relaxada, punição inconsistente e monitoria estressante (Gomide, 2003). Estudos indicam que práticas parentais coercitivas estão relacionadas a sintomas depressivos e ansiosos, bem como a problemas comportamentais na infância e adolescência (Charrois *et al.*, 2019; Saputra *et al.*, 2017; Zubizarreta *et al.*, 2019). Em contrapartida, práticas parentais positivas favorecem o desenvolvimento pró-social infantil, destacando-se a monitoria positiva e o comportamento moral (Gomide, 2003), que envolvem acompanhamento das atividades dos filhos, demonstração de afeto e ensino de valores morais, além de aceitação, apoio, incentivo à autonomia, uso de métodos racionais de disciplina e redução de conflitos familiares (Salvo *et al.*, 2005).

Embora o estudo das práticas parentais seja antigo, no Brasil observa-se crescimento da produção científica apenas nas últimas décadas (Macarini *et al.*, 2010). Paralelamente, o aumento de fatores de risco à saúde física e mental de crianças e adolescentes impulsionou o interesse pela resiliência como fator protetivo à adaptação ao longo da vida (Masten, 2018). Dessa forma, o presente estudo insere-se no campo das investigações sobre práticas parentais e resiliência na infância.

A resiliência é a capacidade de um sistema de se adaptar aos desafios que ameaçam a sobrevivência e seu desenvolvimento posterior (Masten, 2018). As pesquisas sobre o tema iniciaram-se a partir da preocupação crescente com as consequências de experiências adversas na infância para o desenvolvimento, e seu entendimento evoluiu de uma característica individual para uma compreensão ecológica mais ampla, que leva em consideração as interações da pessoa com seu ambiente (Hart *et al.*, 2016). Assim, a capacidade de um indivíduo de se adaptar a situações adversas depende não apenas de seus próprios atributos, mas também de suas relações e conexões com outras pessoas e sistemas externos, incluindo escola, organizações, vizinhança e família (Hart *et al.*, 2016; Masten, 2018).

Desse modo, a literatura tem indicado uma forte influência das relações com pessoas significativas como base para a superação das adversidades da vida (Yunes, 2015), e cada vez mais se compreende

que a capacidade de um indivíduo de se adaptar a desafios depende de suas conexões com outras pessoas (Masten, 2018). Ademais, segundo Masten (2018), relacionamentos baseados no apoio desempenham papel significativo na resiliência ao longo da vida, e uma parentalidade eficaz, com vínculo próximo, pode constituir fator protetivo relevante para a criança de diversas maneiras. Tendo isso em vista, e considerando que a resiliência não é uma característica inata, mas o resultado das interações do indivíduo com seus contextos (Dupont *et al.*, 2021), o objetivo do presente trabalho é investigar, por meio de uma revisão integrativa da literatura, a relação entre as práticas parentais e a resiliência na infância.

Método

Este trabalho adotou como método uma revisão integrativa da literatura, investigando estudos nacionais e internacionais sobre a relação entre práticas parentais e resiliência na infância. A busca dos artigos foi realizada em quatro bases de dados: Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePsic), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES e PubMed. A pesquisa abrangeu produções nacionais e internacionais, com delimitação temporal a partir de 1970, período em que emergiram a teoria e a pesquisa sistemática sobre resiliência humana (Masten, 2001; Masten; Cicchetti, 2016; Nichols, 2013; Walsh, 2016).

Foram utilizados diferentes descritores, selecionados a partir de artigos e revisões dos últimos 10 anos, considerando a inexistência de um termo único que abarque integralmente as práticas parentais (Macarini *et al.*, 2010). Os descritores em português foram: “estilos parentais” AND “resiliência”; “práticas parentais” AND “resiliência”; e “práticas de cuidado” AND “resiliência”. Em inglês, utilizaram-se: “childrearing practices” AND “resilience”; “parenting styles” AND “resilience”; e “parental practices” AND “resilience”. A busca foi realizada em 27 de maio de 2024, e os resultados iniciais encontram-se apresentados na Tabela 1.

Tabela 1**Artigos Encontrados por Descritores e Bases de Dados**

Palavras-chave	Bases de dados			
	PePsic	SciELO	Periódicos CAPES	PubMed
“estilos parentais” AND “resiliência”	1	0	1	0
“práticas parentais” AND “resiliência”	1	0	6	0
“práticas de cuidado” AND “resiliência”	0	3	7	0
“childrearing practices” AND “resilience”	0	0	10	1
“parenting styles” AND “resilience”	0	0	265	27
“parental practices” AND “resilience”	0	1	0	4

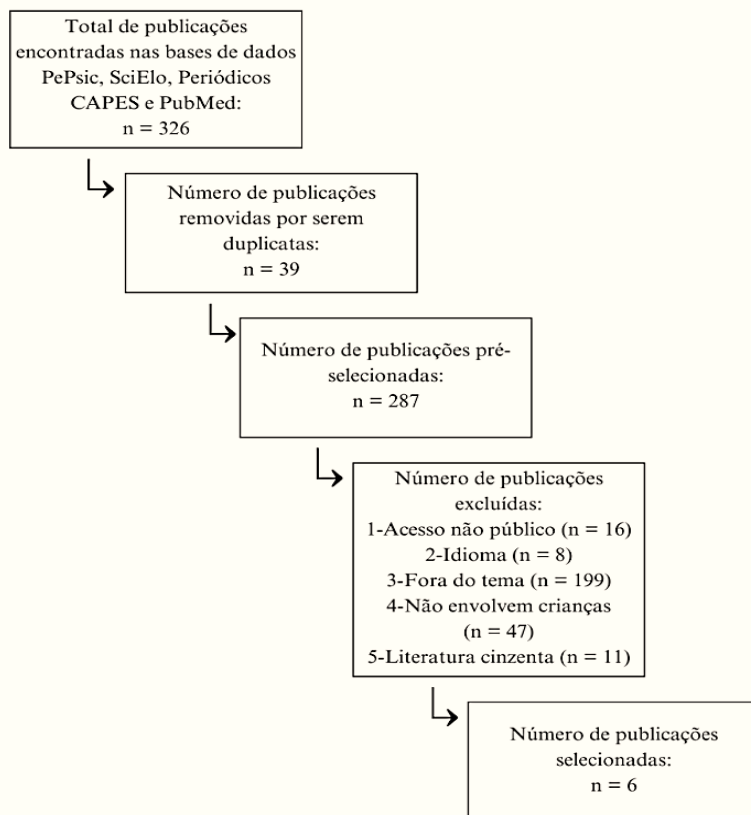
Nota. Fonte: tabela criada pela autora representando o número de artigos encontrados por descritores em cada base de dados.

Após a busca inicial, a seleção por tema e a leitura dos resumos, foram excluídos os artigos que não contemplavam a temática do estudo. Os critérios de inclusão foram: (1) artigos empíricos; (2) abordagem da relação entre práticas parentais e resiliência na infância; (3) redação em português, inglês ou espanhol; e (4) acesso ao texto completo. Os critérios de exclusão incluíram: (1) estudos que não contemplassem a faixa etária da infância (0 a 9 anos), conforme definição da Organização Mundial da Saúde (OMS); e (2) literatura

cinzenta, como monografias, teses, dissertações, capítulos de livros e revisões.

Figura 1

Processo de busca de artigos



Nota. Fonte: figura desenvolvida pela autora.

Resultados

As principais características dos estudos selecionados estão apresentadas na Tabela 2. Dos seis artigos analisados, nenhum era nacional: dois foram conduzidos nos Estados Unidos e um na China, na Espanha, no Peru e na Colômbia.

Tabela 2*Principais características dos artigos selecionados*

Autores	Local	Objetivo	Participantes
Morgan et al. (2020)	China	Comparar a resiliência psicológica em primogênitos e filhos únicos chineses e sua relação com estilos parentais percebidos e abuso infantil.	126 filhos únicos e 126 primogênitos de uma amostra escolar de uma escola primária e de ensino médio.
Yule et al. (2019)	Estados Unidos	Examinar práticas parentais relacionadas ao desenvolvimento saudável e à resiliência a partir do funcionamento adaptativo de crianças pré-escolares expostas a eventos adversos.	124 crianças de idade entre 3 e 6 anos de programas Head Start e seus cuidadores primários.
Freijo et al. (2017)	Espanha	Geral: realizar uma experiência piloto de avaliação preventiva do contexto familiar com famílias de crianças de 2 anos. Específicos: 1) determinar as habilidades parentais de famílias participativas. 2) acessar o impacto dessa experiência no aprimoramento das habilidades parentais dessas famílias.	50 famílias com crianças com 2 anos de idade.
Miller-Graff et al. (2020)	Peru	Avaliar relações entre vitimização infantil e resiliência infantil com foco particular nos fatores promotores dos cuidadores e da família.	385 díades cuidador-criança de um bairro de alto risco no distrito de San Juan de Lurigancho, Lima, Peru. Idade-alvo dos filhos entre 4 e 17 anos.
Taylor et al. (2013)	Estados Unidos	Investigar as relações longitudinais entre parentalidade intrusiva,	Famílias de uma área urbana, com filhos de aproximadamente 18

Autores	Local	Objetivo	Participantes
		resiliência (ego-resilience) e controle de esforço.	(T1), 30 (T2) e 42 (T3) meses de idade. (Ns = 256, 230 e 210).
Garcia et al. (2016)	Colômbia	Analisar a influência das práticas educativas de mães, pais e professores no desenvolvimento de resiliência em crianças.	147 crianças, 199 professores, 11 mães e 80 pais de zona rural de nível socioeconômico baixo.

Morgan et al. (2020) indicam que práticas parentais percebidas como negativas e o abuso infantil foram prejudiciais à resiliência psicológica dos filhos. Punição severa, superproteção, intervenção excessiva e rejeição foram associadas à diminuição da resiliência, enquanto comportamentos parentais positivos, como afeição emocional e compreensão, correlacionaram-se positivamente com esse desfecho. O estudo teve como limitações a restrição geográfica dos dados e o tamanho reduzido da amostra.

Yule et al. (2019) identificaram que cuidadores que promovem treinamento emocional e evitam a invalidação das experiências emocionais dos filhos favorecem o desenvolvimento de regulação emocional, habilidades sociais, prontidão escolar e resiliência em pré-escolares, especialmente em contextos afetivos e apoiadores. Afeto parental e práticas de socialização emocional mostraram-se preditores de resiliência, com a qualidade da interação cuidador-criança atuando como moderadora. As limitações incluíram delineamento transversal, curta tarefa observacional, avaliação de apenas um cuidador por criança e predominância de cuidadoras mulheres afro-americanas.

Freijo et al. (2017) encontraram associação entre elevados níveis de habilidades parentais, como promoção do desenvolvimento e tratamento positivo, e melhor apego e resiliência, além da influência da variável socioeconômica no desenvolvimento cognitivo e socioemocional. As limitações referem-se à não representatividade estatística da amostra e ao uso de pontuações não padronizadas.

Miller-Graff et al. (2020) utilizaram indicadores de resiliência infantil relacionados ao ajustamento a problemas e às habilidades pró-

sociais, observando que práticas parentais positivas associaram-se a menor desajustamento e maiores habilidades pró-sociais, bem como que a coesão familiar se correlacionou positivamente com tais habilidades. Os resultados indicaram que a resiliência do cuidador e a parentalidade positiva promovem a resiliência infantil. As limitações incluíram delineamento transversal, avaliação por único informante, ampla faixa etária e amostra restrita ao distrito de San Juan, no Peru.

Taylor *et al.* (2013) observaram que a parentalidade intrusiva associou-se negativamente à resiliência e ao controle de esforço, sendo este mediador da relação entre parentalidade intrusiva e ego-resiliência. Os resultados indicaram que a parentalidade influencia a capacidade de adaptação a contextos estressantes, estando a resiliência relacionada à flexibilidade emocional. As limitações envolveram baixa diversidade étnica da amostra e uso de uma única metodologia de avaliação.

Por fim, García *et al.* (2016) identificaram que a percepção de aceitação parental e de monitoramento paterno contribuiu para características de resiliência, como generosidade e laboriosidade, enquanto a percepção de conflito marital associou-se negativamente à laboriosidade e à resiliência. As limitações indicam a necessidade de investigar outros contextos, níveis socioeconômicos e influência dos pares.

Discussão

A análise dos artigos revisados evidencia uma relação consistente entre práticas parentais e o desenvolvimento da resiliência na infância. Os resultados indicam que relações parentais pautadas em apoio, compreensão, afeto e vínculo seguro exercem papel significativo na promoção da resiliência infantil (Freijo *et al.*, 2017; García *et al.*, 2016; Miller-Graff *et al.*, 2020; YUNES *et al.*, 2019), em consonância com Dupont *et al.* (2021) e Masten (2018), ao enfatizarem a centralidade das conexões interpessoais e do apoio ao longo do desenvolvimento.

Freijo *et al.* (2017), García *et al.* (2016), Miller-Graff *et al.* (2020), Morgan *et al.* (2020) e Yunes *et al.* (2019) confirmam que práticas parentais positivas ou não coercitivas favorecem o desenvolvimento

infantil saudável, o comportamento adaptativo e a resiliência, corroborando achados prévios (Gomide, 2003; Mondin, 2008). Por sua vez, práticas parentais negativas associam-se a prejuízos na resiliência dos filhos (García *et al.*, 2016; Morgan *et al.*, 2020; Taylor *et al.*, 2013), em consonância com evidências de que tais práticas contribuem para problemas emocionais e comportamentais na infância (Charrois *et al.*, 2019; Gomide, 2003; Saputra *et al.*, 2017).

Os achados reforçam a compreensão da família como contexto central do desenvolvimento, integrante do microsistema, conforme a teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1977). Portanto, a resiliência é um processo construído nas interações entre indivíduo e contextos, dependente das conexões estabelecidas com sistemas sociais, especialmente o familiar, e não de atributos inatos. Essa perspectiva converge com Dupont *et al.* (2021), Hart *et al.* (2016), Masten (2018) e Yunes (2015).

Embora os estudos apontem limitações quanto à generalização dos resultados em função de contextos culturais e geográficos específicos, a presença de achados convergentes em pesquisas conduzidas em diferentes países sugere certa consistência transcultural da relação entre práticas parentais e resiliência infantil. Ainda assim, observa-se escassez de estudos sobre o tema, especialmente no contexto nacional, visto que nenhum dos artigos analisados foi brasileiro, confirmando o assinalado por Oliveira e Nakano (2018) quanto ao desenvolvimento tardio e às limitações teóricas e metodológicas da pesquisa sobre resiliência no Brasil.

Diante da relação entre práticas parentais e resiliência, e da compreensão de que tais práticas podem constituir fatores de proteção ou de risco (Neufeld *et al.*, 2018), destaca-se a relevância de intervenções voltadas às famílias. Os estudos indicam que programas de orientação e treinamento parental são efetivos na promoção do funcionamento adaptativo e da resiliência infantil, especialmente quando enfatizam competências de treinamento emocional, afeto e apoio (Yule *et al.*, 2019), em consonância com Kumar *et al.* (2018) e Nogueira *et al.* (2023). Evidencia-se, assim, que comportamentos parentais podem ser aprendidos e aprimorados por meio de intervenções sistematizadas.

Considerações Finais

A partir dos estudos empíricos revisados, é possível ressaltar uma relação entre as práticas parentais e a resiliência na infância, destacando o impacto das práticas positivas como fatores protetivos para a saúde emocional e o desenvolvimento infantil. Observa-se, contudo, escassez de produção científica sobre o tema, especialmente no contexto nacional, o que se configura como limitação desta revisão e demanda a ampliação das pesquisas na área.

As limitações identificadas nos estudos analisados reforçam a importância de investigações que considerem as influências culturais sobre as práticas parentais, particularmente no que se refere à validação emocional, ao afeto e ao apoio. Nesse sentido, estudos nacionais são fundamentais para compreender como os contextos socioculturais brasileiros influenciam o exercício da parentalidade e o desenvolvimento da resiliência infantil.

Esta revisão contribui ao demonstrar que práticas parentais positivas, caracterizadas por compreensão emocional, afeto, apoio e apego seguro, são centrais para a promoção da resiliência, enquanto práticas negativas são prejudiciais. Ademais, destaca-se o papel do suporte social e de uma estrutura familiar consistente, bem como a necessidade de um olhar contextual ampliado, que considere condições socioeconômicas e redes de apoio.

Os resultados sugerem a relevância de programas de orientação parental voltados ao desenvolvimento de competências emocionais e relacionais, que incluam também suporte aos cuidadores, considerando suas condições emocionais e contextuais. Por fim, ao identificar lacunas na literatura e reforçar evidências existentes, o presente estudo enfatiza a necessidade de novas investigações nacionais e internacionais que aprofundem a compreensão do tema e subsidiem intervenções voltadas à promoção de práticas parentais positivas, à redução de práticas coercitivas e ao fortalecimento da resiliência ao longo do desenvolvimento.

Referências

- AUTUORI, Marina; GRANATO, Teresa Maria Marques. Encaminhamento de crianças para atendimento psicológico: uma revisão integrativa de literatura. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, p. 449-467, 2017.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; PIZETA, Fábio Augusto; LOUREIRO, Sonia Regina. Parenting practices, maternal depression and behavior problems: associations, prediction and moderation. **Developmental Psychology**, v. 33, e3334, 2023.
- BORTOLINI, Marcela; ANDRETTA, Ilana. **Práticas parentais coercitivas e as repercussões nos problemas de comportamento dos filhos**. Psicologia Argumento, v. 31, n. 73, p. 227-235, 2017.
- BRONFENBRENNER, Urie. Toward an experimental ecology of human development. **American Psychologist**, v. 32, p. 513-531, 1977.
- CHARROIS, Justine; CÔTÉ, Sylvana Marie; PAQUIN, Stéphane; SÉGUIN, Jean Richard; JAPÉL, Christa; VITARO, Frank; KIM-COHEN, Julia; TREMBLAY, Richard Eugene; HERBA, Catherine Marie. Maternal depression in early childhood and child emotional and behavioral outcomes at school age: examining the roles of preschool childcare quality and current maternal depression symptomatology. **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 29, n. 5, p. 637-648, 2019.
- DUPONT, Marina Fernandes; MARQUES, Sabrina da Silva; ARNOUD, Tainá Cristina Justo; HABIGZANG, Luísa Fernanda. Promoção de resiliência e tratamento psicológico para crianças e adolescentes com deficiência vítimas de violência sexual. **Revista Subjetividades**, v. 21, n. 3, p. 1-11, 2021.
- FREIJO, Elena A.; OLABARRIETA, Fernando; MANZANO, Ana; BARRETO, Francisco B.; RONCALLO, Carlos P.; MURCIANO, María S.; REKAGORRI, Jon; GARCIA, María D. Assessment and preventive education for families, based on the principles of positive parenting. **Early Childhood Development and Care**, v. 189, n. 5, p. 792-801, 2017.
- GARCÍA, Viviana Esperanza Cuenca; GÓMEZ, Víctor Leonardo Amaya; GÓMEZ, Diana Sofía Martínez; MARÍN, Iván Pérez García; RODAS, Adriana María Cuenca. Madres, padres y profesores como educadores de la resiliencia en niños colombianos. **Psicología Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 569-579, 2016.
- GOMIDE, Paula Inez Cunha. Estilos parentais e comportamento anti-social. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea, 2003, p. 21-60.

HART, Angie; GAGNON, Elizabeth; ERYIGIT-MADZWAMUSE, Sibel; CAMERON, John; ARANDA, Kay; RATHBONE, Anna; HEAVER, Becky. Uniting resilience research and practice with an inequalities approach. **SAGE Open**, v. 6, n. 4, 2016.

MACARINI, Samira Mafioletti; MARTINS, Gabriela Dal Forno; MINETTO, Maria de Fátima Joaquim; VIEIRA, Mauro Luís. Práticas parentais: uma revisão da literatura brasileira. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 62, n. 1, p. 119-134, 2010.

MASTEN, Ann S. Ordinary magic: resilience processes in development. **American Psychologist**, v. 56, p. 227-238, 2001.

MASTEN, Ann S. Resilience theory and research on children and families: past, present, and promise. **Journal of Family Theory & Review**, v. 10, n. 1, p. 12-31, 2018.

MASTEN, Ann S.; CICHETTI, Dante. Resilience in development: progress and transformation. In: CICHETTI, Dante (Org.). **Developmental psychopathology**. 3. ed. New York: Wiley, 2016, v. 4, p. 271-333.

MILLER-GRAFF, Laura E.; SCHEID, Cassandra R.; GUZMÁN, Daniela B.; GREIN, Kelsey. **Caregiver and family factors promoting child resilience in at-risk families living in Lima, Peru**. Child Abuse & Neglect, v. 108, 2020.

MONDIN, Elisangela Maria Coser. Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos. **Psicologia Argumento**, v. 26, n. 54, p. 233-244, 2008.

MORGAN, Tessa; YANG, Shuang; LIU, Bo; CAO, Ying. A comparison of psychological resilience and related factors in Chinese firstborn and only children. **Asian Journal of Psychiatry**, v. 53, 2020.

NEUFELD, Carmem Beatriz; GODOI, Karina; REBESSI, Ivana Patelli; MAEHARA, Mariana Pires; MENDES, Ana Isabel Fernandes. Programa de orientação de pais em grupo: um estudo exploratório na abordagem cognitivo-comportamental. **Psicologia em Pesquisa**, v. 12, n. 3, p. 33-43, 2018.

NICHOLS, William C. Roads to understanding family resilience: 1920s to the twenty-first century. In: BECVAR, Dorothy S. (Org.). **Handbook of family resilience**. New York: Springer, 2013, p. 1-16.

NOGUEIRA, Sílvia Cristina; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; PEREIRA, Valéria Alves. Parental educational practices, emotional health and maternal sociodemographic variables: nuclear and non-nuclear families. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 40, 2023.

SALVO, Caroline Guisantes de; SILVARES, Edwiges Ferreira de Matos; TONI, Plínio Marco de. Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 22, n. 2, p. 187-195, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2005000200008>

SAPUTRA, Fauzan; YUNIBHAND, Jintana; SUKRATUL, Sunisa. Relationship between personal, maternal, and familial factors with mental health problems in school-aged children in Aceh province, Indonesia. **Asian Journal of Psychiatry**, v. 25, p. 207-212, 2017.

TAYLOR, Zoe E.; EISENBERG, Nancy; SPINRAD, Tracy L.; WIDAMAN, Keith F. Longitudinal relations of intrusive parenting and effortful control to ego-resilience during early childhood. **Child Development**, v. 84, n. 4, p. 1145-1151, 2013.

WALSH, Froma. **Strengthening family resilience**. 3. ed. New York: Guilford Press, 2016.

YULE, Kimberly; MURPHY, Claire; GRYCH, John. Adaptive functioning in high-risk preschoolers: caregiver practices beyond parental warmth. **Journal of Child and Family Studies**, v. 29, p. 115-127, 2019.

YUNES, Maria Angela Mattar. Dimensões conceituais da resiliência e suas interfaces com risco e proteção. In: MURTA, Sheila Giardini; LEANDRO-FRANÇA, Cristiane; SANTOS, Karina Barbosa dos; POLEJACK, Luciane (Orgs.). **Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção**. São Paulo: Sinopsys, 2015, p. 93-112.

REPRESENTAÇÕES DO FEMININO E INTERSECCIONALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DO ACERVO EM USO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CAMETÁ, AMAZÔNIA TOCANTINA

Nilceli da Cruz Gonçalves (UFPA)¹

Fernanda Nílvea Pompeu Varela (UFPA)²

Introdução

A forma como as mulheres aprendem a interpretar o mundo antecede a escolarização e se constrói no entrelaçamento de narrativas, imagens e discursos que circulam no cotidiano. Esses elementos compõem um repertório simbólico que orienta expectativas sociais e molda modos de existir. Contudo, tais experiências não se distribuem de modo uniforme: raça, classe, território, identidade de gênero e pertencimento comunitário configuram marcadores que se combinam e produzem vivências femininas múltiplas e desiguais. Nesse cenário, a interseccionalidade, conforme formulada por Crenshaw (2002), oferece uma chave essencial para compreender como opressões estruturais operam simultaneamente e condicionam oportunidades, reconhecimentos e silenciamentos.

No campo educacional brasileiro, essa perspectiva é especialmente relevante diante de um currículo historicamente marcado por referenciais eurocentrados e pela persistência de práticas pedagógicas que pouco dialogam com a diversidade que constitui o país. O livro didático, elemento central desse processo, atua como mediador de conteúdos e legitimador de discursos, selecionando sujeitos, narrativas e valores que passam a integrar o “conhecimento

¹ Licenciatura em Letras – Português, Universidade Federal do Pará – UFPA. Contato: nilceligoncalves@gmail.com

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade do Estado do Pará – UEPA. Vice-líder do grupo de pesquisa Quilombos, Mocambeiros e História da Resistência Negra na Amazônia (QUIMOHRENA). Contato: nilcameta@yahoo.com.br

escolar”. Assim, investigar como o feminino é representado nesses materiais - e quais experiências permanecem invisibilizadas - constitui tarefa fundamental para avaliar em que medida a escola contribui para a reprodução ou para o enfrentamento de desigualdades de gênero e raça.

O recorte territorial desta pesquisa acrescenta camadas próprias a essa análise. Cametá, na Amazônia Tocantina³, abriga populações negras, ribeirinhas, caboclas e comunidades tradicionais cujas cosmologias e modos de vida raramente aparecem nos materiais didáticos adotados nacionalmente. Para estudantes desses territórios, encontrar ou não referências à sua realidade influencia processos de identificação, pertencimento e projeção de futuro. Nesse sentido, problematizar as representações femininas no livro de Língua Portuguesa utilizado em uma escola pública cametaense significa tensionar o distanciamento entre discursos escolares e experiências amazônidas.

O estatuto da linguagem como prática social contribui para essa reflexão. A teoria enunciativa de Bakhtin (1992) e a sociolinguística crítica de Moita Lopes (2002) demonstram que textos e imagens não descrevem simplesmente o mundo, mas o constroem discursivamente, produzindo fronteiras simbólicas, hierarquias e sentidos. Representações femininas no livro didático, portanto, não podem ser tratadas como escolhas neutras; configuram atos políticos que determinam quem pode narrar, quem ocupa o centro da cena pedagógica e quais corpos seguem confinados a estereótipos. Tais operações adquirem impacto ainda maior em territórios historicamente marginalizados, como a Amazônia Tocantina.

As políticas educacionais que regem a produção e circulação desses materiais também influenciam sua forma e alcance. Embora democratize o acesso, o Programa Nacional do Livro e do Material

³ Amazônia Tocantina, se refere à zona de fronteira da microrregião chamada de Baixo Tocantins (formada pelos rios Mojú, Pará e Tocantins e sete municípios: Abaetetuba, Igarapé Miri, Limoeiro do Ajuru, Cametá, Mocajuba, Baião e Oeiras do Pará) que se localiza entre Amazônia Central e

Oriental, no nordeste do Pará, por onde passa a linha divisória do Baixo Tocantins e a de Tucuruí, sendo também conhecida como a Bacia Tocantins-Araguaia.

Didático (PNLD) tende a padronizar conteúdos e referências, o que pode invisibilizar identidades regionais e complexidades locais. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), ao orientar competências e habilidades, contribui para esse movimento, sobretudo quando sua implementação não considera especificidades culturais. Nas escolas amazônicas, onde convivem tradições afroindígenas e ribeirinhas, a ausência dessa diversidade nos materiais aprofunda desigualdades simbólicas e limita o reconhecimento de repertórios identitários das estudantes.

Diante desse contexto, o objetivo deste estudo é analisar de que maneira o livro didático de Língua Portuguesa adotado em uma escola pública de Cametá incorpora, ou negligencia, perspectivas interseccionais nas representações femininas que apresenta. Busca-se identificar se raça, classe, território e pertencimento sociocultural são tematizados de forma consistente, se a diversidade intragrupo é reconhecida e se as narrativas e imagens dialogam com a experiência das alunas amazônidas. A fundamentação teórica mobiliza Crenshaw (2002), Collins e Bilge (2021), hooks (2019) e Ribeiro (2018), autoras que problematizam os mecanismos de opressão que atravessam o grupo mulheres e defendem pedagogias comprometidas com a justiça social.

Metodologicamente, o estudo utiliza abordagem qualitativa e análise documental das unidades do livro que apresentam representações femininas ou discussões sobre gênero e raça, considerando o material como artefato cultural e simbólico. Examinar criticamente essas representações significa reconhecer que narrativas escolares participam da produção de identidades e expectativas, podendo ampliar ou restringir possibilidades de existência. Assim, analisar o livro didático de Cametá torna-se um gesto intelectual e político orientado à construção de uma educação plural e antirracista, capaz de dialogar com a complexidade dos sujeitos que compõem a Amazônia Tocantina.

Feminismo, Educação e Interseccionalidade como Práticas Libertadoras

O feminismo, enquanto movimento político e epistemológico, constitui-se como prática libertadora ao tensionar estruturas de

dominação que historicamente moldaram a vida das mulheres. Embora muitas ainda hesitem em assumir a identidade feminista, Tiburi (2018, p. 68) observa que “há ainda muitas mulheres que preferem não usar o termo feminista para falarem de si mesmas, mesmo quando são bem feministas”, evidenciando o peso de estigmas e distorções construídos em torno do conceito. No campo educacional, tais resistências dialogam com a crítica de Carine (2023), para quem escola e sociedade são atravessadas pelo patriarcado, pelo racismo e pela colonialidade, mecanismos que estruturam desigualdades persistentes. Como afirma a autora: “A escola, historicamente, tem sido um dos principais instrumentos de manutenção do racismo estrutural” (Carine, 2023, p. 14). Para ela, educar “nunca é neutro”, pois “ou é instrumento de opressão, ou é prática de libertação” (Carine, 2023, p. 11). Essa formulação aproxima-se de hooks (2013) e de sua defesa de uma educação que acolha transgressões e promova a liberdade: “[...] um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade” (hooks, 2013, p. 24).

A discussão se adensa quando se considera a interseccionalidade, conceito formulado por Crenshaw (2002), que esclarece “a forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (p. 177). Essa perspectiva evidencia como diferentes opressões operam simultaneamente, afetando grupos femininos de maneiras distintas. Carine (2023, p. 40) reforça essa leitura ao afirmar que “a vivência escolar de crianças negras está atravessada por múltiplas camadas de opressão que a escola precisa reconhecer”. Com isso, discutir interseccionalidade no livro didático implica examinar que corpos e narrativas ganham visibilidade e quais permanecem silenciados.

O campo dos estudos de gênero aproxima-se, então, das reflexões sobre escolarização. Louro (1997, p. 57) indica que a escola, desde sua origem, “exerceu uma ação distintiva”, separando sujeitos, definindo pertencimentos e produzindo desigualdades. Nessa dinâmica, os livros didáticos assumem papel central como artefatos

culturais que organizam sentidos, orientam percepções e legitimam formas de ver o mundo. Sob as contribuições das teorias discursivas e da sociolinguística crítica, compreende-se que linguagem e imagem não apenas descrevem, mas constroem hierarquias e imaginários (Bakhtin, 1992; Moita Lopes, 2002). As representações do feminino nesses materiais constituem, portanto, atos políticos que delimitam protagonismos e mantêm determinadas mulheres à margem.

Esse debate ganha contornos específicos na Amazônia Tocantina, território onde mulheres negras, ribeirinhas, caboclas e indígenas produzem modos de vida que escapam aos modelos hegemônicos frequentemente reproduzidos nos materiais escolares. Pinto (2010) demonstra como mulheres amazônidas constroem existências marcadas por ancestralidade, trabalho, territorialidade e resistência, compondo trajetórias ligadas aos rios, ao extrativismo e à herança afroindígena. Essas experiências destoam das representações urbanas e homogeneizadoras predominantes nos livros didáticos nacionais, gerando distanciamento simbólico e dificultando que estudantes amazônidas reconheçam suas vivências nos conteúdos escolares.

A análise do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia que a padronização nacional frequentemente reforça narrativas hegemônicas e limita a inclusão de identidades regionais. Embora mencionem diversidade e equidade, tais documentos nem sempre se convertem em práticas editoriais que contemplem a complexidade sociocultural da Amazônia. Essa tensão revela a urgência de abordagens que articulem gênero, raça e território, permitindo compreender como as escolhas representacionais dos livros didáticos incidem sobre os processos identitários das estudantes.

O referencial teórico mobilizado, articulando Tiburi (2018), hooks (2013), Carine (2023), Louro (1997), Crenshaw (2002) e Pinto (2010), sustenta que a análise das representações femininas no livro didático requer reconhecer a escola como espaço de disputa simbólica e defender práticas pedagógicas comprometidas com justiça social. Investigar tais representações significa problematizar discursos que atravessam o cotidiano escolar, identificar os mecanismos que perpetuam exclusões e compreender como o material didático pode

contribuir para processos emancipatórios, sobretudo em territórios como a Amazônia Tocantina.

Análise e Discussão à Luz do Feminismo Interseccional

Ao buscar no livro didático se há presença de representações de mulheres interseccionais nos conteúdos, detectamos uma proposta de atividade, disponível na página 110, que tem por objetivo a discussão do tema “Liberdade de expressão ou discurso de ódio?”. A atividade é norteada a partir de um trecho do depoimento de Thereza Santos, escritora e militante do movimento negro. No relato, ela compartilha experiências da sua vida, revelando uma infância marcada pelo racismo. Conforme apresentado na figura a seguir.

Figura 1- Trecho do depoimento de Thereza Santos.

Liberdade de expressão ou discurso de ódio?

Leia um trecho do depoimento de Thereza Santos.

Na vila, onde morava, minhas colegas de brincadeiras eram as menininhas brancas e a nossa relação era marcada por altos e baixos. Foi lá que ganhei a verdadeira percepção das diferenças entre negros e brancos, e digo até hoje que devo minha consciência negra à crueldade dos brancos na relação com os negros. Quando eu fazia tudo que elas mandavam, eu era maravilhosa e suas mães diziam que eu era uma verdadeira “negrinha de alma branca”, porém, quando durante as brincadeiras, eu brigava com algumas delas, voltavam-se todas contra mim e me chamavam de “Tiziu”, “Macaca” [...].

SANTOS, Thereza. *Malunga Thereza Santos: a história de vida de uma guerreira*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2008, p. 17-18.

Fonte: Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 110.

No entanto, apesar da autora possibilitar um debate inclusivo por se tratar de um foco importante, a atividade proposta acaba se detendo quase que exclusivamente na questão racial. Dessa forma, as outras facetas da vida de Thereza, como ser uma mulher negra, moradora da periferia, artista e ativista política, não foram exploradas a fundo. Essa limitação, acaba por diluir o impacto transformador que a sua história poderia alcançar na vida dos estudantes.

Bárbara Carine, destaca que reduzir a experiência das mulheres negras a um único marcador, no qual esse marcador é geralmente a raça, reforça a lógica colonial que produz opressões simplificadas. Ao

discutir como as opressões atravessam diferentes camadas sociais, Carine explica que “uma mulher negra vai sofrer opressão por ser mulher e por ser negra (é o duplo processo de alterização negativa)” (Carine, 2023, p. 87). Essa leitura amplia a compreensão sobre a necessidade de reconhecer múltiplos eixos de subordinação, algo ausente no tratamento dado à história de Thereza Santos no livro didático.

Figura 2- Atividades desenvolvida a partir do depoimento de Thereza santos.

Conversem sobre estas questões:

- a) Você já presenciou ou vivenciou situações em que ocorreram discursos de ódio ou preconceito racial?
- b) O que foi feito em relação a essas situações?
- c) O que você acha que deveria ter sido feito?
- d) Em sua opinião, as pessoas têm liberdade de se expressar mesmo que ofendam alguém?
- e) O que você acha que poderia contribuir para o combate aos discursos de ódio e ao preconceito racial?

Fonte: Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 110.

Temas sobre liberdade de expressão e discurso de ódio são relevantes e necessários, principalmente em um contexto educacional, pois propiciam o debate sobre preconceito racial e os limites da liberdade de expressão. Collins; Bilge (2021) destacam que a interseccionalidade frente à educação é considerada uma peça valiosa para desenvolver um ambiente inclusivo. Quando se trata de desigualdade social, a educação dialógica também pode ajudar na reflexão sobre alguns dos desafios que a interseccionalidade enfrenta em termos de metodologia:

Em vez de subestimá-las ou eliminá-las, a metodologia interseccional exige que as diferenças dentro das distintas tradições políticas e acadêmicas de raça, classe, gênero, sexualidade, capacidade, nacionalidade, etnia, colonialismo, religião e status de imigração sejam negociadas. (Collins; Bilge, 2018, p. 245).

Dessa forma, chama atenção o fato de o Livro Didático não ampliar a discussão para outros aspectos que compõem a vivência da autora. Diante disso, entendemos que o manual falha ao limitar o debate sobre quem foi Thereza e quais experiências femininas, especialmente em contextos marcados pelo racismo, foram vencidas por ela. Ribeiro (2018) atenta para o fato de que “Numa sociedade de herança escravocrata, patriarcal e classista, cada vez mais se torna necessário o porte teórico e prático que o feminismo negro traz para pensarmos um novo marco civilizatório.” (2018, p. 127). O que a autora aponta é sobre a necessidade de incorporar questões que cercam mulheres negras de forma que possam protagonizar personalidades representativas.

Nesse viés, seria importante abarcar no livro didático uma abordagem interseccional que tenha como objetivo alcançar todos os contextos, sendo estas mulheres negras, ribeirinhas, indígenas, sulistas, nortistas, entre outras; pois o manual pode estar inserido em qualquer região do país e será utilizado por uma demanda diversificada de estudantes. Na região no qual o livro está em uso, a cautela é fundamental. Os alunos têm suas vidas marcadas por grandes diferenças de território, cultura e situação socioeconômica. É essencial que essas experiências sejam valorizadas e apareçam nos materiais didáticos.

É nesta faceta que o ensino interseccional entra, pois o feminismo interseccional propõe uma relação entre os conceitos de gênero, raça e classe, demonstrando que cada mulher, dentro do contexto em que vive, tem o seu histórico, suas vivências e suas especificidades.

No entanto, a proposta pedagógica deixa de lado questões fundamentais vivenciadas por Thereza Santos, sem tratar por completo os impactos causados em sua trajetória pessoal, profissional e política. Esse fato descarta quaisquer possibilidades de empoderar estudantes que vivem no mesmo contexto social e racial de Thereza. Ribeiro (2018) aponta que o empoderamento muitas vezes é tido como uma luta individual; no entanto, para a autora, “Trata-se de empoderar a si e aos outros e colocar as mulheres como sujeitos ativos da mudança.” (2018, p. 135).

A ausência de uma análise mais cuidadosa dificulta que estudantes de grupos raciais minoritários se identifiquem como protagonistas nos seus materiais escolares. Essa situação enfraquece o impacto da representatividade no âmbito educativo, uma vez que silencia narrativas de importantes personalidades em um material que, muitas vezes, é a principal ferramenta de acesso ao saber.

Outro ponto importante é o fato de o livro apresentar de forma muito superficial a ativista Malala, sem qualquer aprofundamento do papel importante que ela tem frente às lutas por direito à educação para todos, principalmente mulheres inseridas na cultura do seu país de origem. Malala é descrita no livro de forma breve, apenas como menção ao trabalho artístico do muralista Eduardo Kobra.

Ao retratar Malala de forma superficial, sem ressaltar sua batalha como jovem muçulmana que desafiou a violência e a desigualdade, os livros didáticos negligenciam a complexa interação entre cultura, religião e gênero na luta por direitos fundamentais.

Figura 3- Menção à ativista Malala.

Há 30 anos se dedicando a fazer arte na rua, o artista já eternizou momentos históricos para o mundo, como a famosa cena do beijo de 1945, na Times Square, em Nova York, e personalidades importantes, como **Malala**, ganhadora do Nobel da Paz em 2014, o ex-presidente dos EUA, Abraham Lincoln, e o cantor e vencedor do Nobel de Literatura em 2016, Bob Dylan.

Fonte: Trinconi, Bertin, Marchezi, 2022, p. 143.

As abordagens limitadas presentes no livro em relação a quem é Malala, e principalmente a sua relevância e resistência em um contexto marcado por opressões interseccionais que envolvem classe, religião e território, revelam a falta de cuidado na elaboração dos conteúdos.

Ao negligenciar esses aspectos, o material reforça a prática de mencionar figuras femininas potentes apenas de forma superficial, o que limita a compreensão dos estudantes sobre a importância dessas mulheres como símbolos emblemáticos das lutas feministas.

Portanto, após a análise das unidades do livro, constatou-se que não há textos ou atividades que ofereçam repertórios que abordem a importância de desenvolver o ensino capaz de promover a compreensão aprofundada acerca de mulheres no qual alunas possam se espelhar.

Nesse viés, compreende-se que a ausência de uma abordagem interseccional nas atividades presentes no livro sob análise, revela uma compreensão superficial da experiência feminina, deixando de lado vivências profundamente marcadas por desigualdades e opressões. Se quisermos que a educação cumpra seu papel de transformação social, é fundamental que vozes interseccionais ganhem maior visibilidade nos materiais didáticos.

No coração da Amazônia tocantinense, palco dos alunos que fazem uso do manual, essa necessidade se faz ainda mais presente. A região, com suas desigualdades históricas, os desafios no acesso à educação e uma população numerosa de comunidades ribeirinhas, quilombolas e áreas à margem da sociedade, requer uma atenção diferenciada.

Contudo, o material didático em discussão não se aprofunda nas variadas nuances da opressão, o que evidencia uma lacuna significativa na formação crítica dos estudantes. A ausência de uma visão interseccional dificulta a percepção das distintas experiências femininas, com atenção especial àquelas que enfrentam racismo e disparidades sociais.

Crenshaw reflete sobre a importância da interseccionalidade ao trabalhar com ações no combate à opressão que mulheres sofrem cotidianamente, pois “a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.” (Crenshaw, 2002, p. 177). Nesse viés, seria crucial a incorporação de textos que conectem gênero, raça, classe e território, a fim de que a escola se estabeleça como um espaço mais abrangente e representativo.

Portanto, compreendemos que a presença de mulheres como Thereza Santos e Malala Yousafzai, embora relevante, não é acompanhada de análises que considerem raça, classe, território ou as barreiras políticas e culturais enfrentadas por elas. Essa lacuna fragiliza o potencial pedagógico de suas histórias e reduz a oportunidade de promover uma educação crítica, sensível às diferenças e alinhada às demandas sociais contemporâneas. O apagamento das dimensões interseccionais reforça narrativas simplificadas e impede que alunas.

Considerações Finais

A análise permitiu identificar que o livro didático de Português utilizado no 9º ano busca apresentar avanços ao incluir algumas figuras femininas, embora essa presença não resulte em uma abordagem capaz de enfrentar de maneira consistente as múltiplas formas de discriminação que atravessam essas personagens. As representações aparecem fragmentadas, reduzidas a recortes que desconsideram os contextos sociais que moldam suas trajetórias. Essa limitação compromete a função formativa do material, pois restringe a compreensão das desigualdades que incidem sobre diferentes grupos de mulheres.

Também se evidenciou a ausência de mulheres amazônidas, o que revela um distanciamento entre o conteúdo do livro e a realidade das escolas em que ele circula. Ao não contemplar ribeirinhas, indígenas, quilombolas, caboclas e mulheres das periferias, o material deixa de reconhecer identidades que são constitutivas da região. Essa omissão dificulta que as estudantes encontrem espelhamentos significativos e reforça a histórica invisibilidade das narrativas femininas amazônicas.

Nesse contexto, a adoção de uma perspectiva interseccional torna-se fundamental. Tal enfoque possibilita compreender como diferentes dimensões das experiências femininas se articulam e permite que o material didático se torne um espaço mais sensível às desigualdades, ampliando o senso de pertencimento das alunas e favorecendo práticas educativas comprometidas com equidade. A interseccionalidade, nesse sentido, opera como ferramenta pedagógica que sustenta análises mais complexas das vivências femininas.

A partir dessa compreensão, a escola passa a ocupar lugar central na construção de práticas que promovam pensamento crítico e transformações sociais. Repensar a produção de conteúdos implica priorizar representações plurais e narrativas que dialoguem com a diversidade existente nas salas de aula. Contemplar as mulheres em suas nuances e particularidades é condição necessária para que o processo educativo contribua para ampliar horizontes e fortalecer identidades.

Cabe reconhecer que este estudo se concentrou na análise de um único livro, o que limita generalizações sobre o conjunto dos materiais de Português. Ainda assim, a escolha se justifica por sua ampla distribuição e pela relevância que assume em escolas de Cametá, região cujas especificidades culturais são frequentemente silenciadas. O exame desse manual evidencia tensões presentes na política de livros didáticos e reforça a necessidade de uma educação que, em vez de reproduzir desigualdades, se comprometa com processos de mudança social.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Michael. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277–326.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2023.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rachel Rocha de Almeida. São Paulo: Boitempo, 2021.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. In: ONU MULHERES (Org.). **Interseccionalidade**. Tradução de Coletivo Feminista. 2002. p. 177.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- OLIVEIRA, Marcos Irondes Coelho de. **A escola pública do bem viver para jovens tocantinenses, maranhenses e paraenses, da/na Amazônia Tocantina**. 2024. Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) – Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Palmas, Palmas, 2024.
- PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Filhas das matas: práticas e saberes de mulheres quilombolas na Amazônia Tocantina**. Belém: Açaí, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum:** para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

MEDIAÇÃO LITERÁRIA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DA PEDAGOGIA

Giana Amaral Yamin (UEMS)¹

Míria Izabel Campos (UFGD)²

Adriana Mendonça Pizatto (UFGD)³

Izabella Alvarenga Silva (UEMS)⁴

Introdução

O artigo socializa uma experiência protagonizada por estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Dourados. O projeto *Rodas de Leitura*, ocorrido entre junho e novembro de 2024, ensinou as professoras em formação (mediadoras de leitura) a como selecionar e mediar a leitura de obras literárias para meninos e meninas de diferentes idades. A proposta teve como objetivo ampliar o repertório dos envolvidos (crianças e estudantes) de forma que todos expressassem *sentidos* ao estabelecerem relações com a apreciação das obras selecionadas.

O texto segue organizado em seis momentos, incluídos conclusões e referenciais utilizados. O primeiro apresenta as referências teóricas que orientaram os caminhos percorridos pelas estudantes com as crianças, em seguida vem a descrição da definição metodológica. Dando continuidade, analisa trajetórias vividas pelas estudantes, leitoras, na função de mediadoras, evidenciando como organizaram o processo e as aprendizagens que elas observaram em si nas crianças.

¹ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, professora na Unidade Universitária de Dourados/MS. Contato: giana@uems.br

² Universidade Federal da Grande Dourados, professora no Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: miriacampos@ufgd.edu.br

³ Universidade Federal da Grande Dourados, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: driih_pizatto@hotmail.com

⁴ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, professora na Unidade Universitária de Campo Grande. E-mail: izabella.silva@uems.br

Literatura, Linguagem, Crianças e ... a Construção de Sentidos

Corsino (2003) compreende a *linguagem* como um conceito que representa a capacidade humana de simbolizar, de dizer o mundo, de expressar-se e de comunicar-se. De natureza verbal ou não verbal, a linguagem integra o pensamento e as relações humanas e, por sua diversidade de formas e manifestações, e por pertencer ao domínio individual e social, assume caráter multidisciplinar. Nesse contexto, o ato de *ler* está atrelado a um processo que abarca a construção de *sentidos* e o posicionamento crítico, pois o leitor realiza uma atividade dialógica e cooperativa que envolve atitude responsiva (Orlandi, 2001). Ambos os conceitos justificaram a proposição do Projeto *Rodas de Leitura* considerando a importância da literatura na vida das pessoas pelo seu caráter humanizador. Segundo Candido (2011), a literatura é um direito inalienável de todos/as e fruto da necessidade intrínseca do ser humano: a de sonhar, a de imaginar, a de fruir e/ou de criar formas de fabulação expressas por via ficcional, dramática ou poética. Nessa direção, em sociedades justas e igualitárias, ela deve compor o conjunto de bens culturais acessíveis a todos os grupos sociais (Betti, 2019).

Com base nessas premissas, a Pedagogia UEMS/Dourados reconhece a importância de que as futuras professoras vivenciem práticas que garantam às crianças - de todas as culturas e desde os primeiros anos de vida - o acesso ao universo literário. E, para que isso se consolide, partimos do princípio que a *leitura* deve atuar como propulsora de uma complexa atividade psíquica. Ela é considerada como um processo permanente de diálogo e negociação de *sentidos*, no qual intervém um autor, um texto e um leitor com experiências prévias, de motivações, de atitudes, de perguntas e de vozes de outros, num contexto social e cultural em mudança (Reyes 2010). Isso implica considerar as crianças como protagonistas no ato de ler e construtoras ativas de significados, de fatos de linguagem e de cultura.

Dessa forma, para se apropriarem de conhecimentos, ao participarem de uma leitura mediada, as crianças precisam significar as palavras e as ilustrações de uma obra relacionando-as com seus conhecimentos. Assim, além das significações, as palavras precisam reverberar *sentidos* resultantes de sujeitos leitores e produtores de

texto. Esses sentidos são construídos quando usamos a língua, quando lemos ou quando ouvimos textos e recebemos interferências das nossas vivências e quando as percebemos. Nesse contexto, a leitura precisa sempre se configurar como experiência de vida e não como uma tarefa escolarizante.

Por tudo isso, no projeto *Rodas de Leitura*, as estudantes mediadoras extrapolaram a ação de ler para as crianças e almejaram que meninos e meninas se relacionassem com livros dando visibilidade às linguagens verbal e não verbal, e, com isso, fossem introduzidas ao universo letrado. Consideraram que a docência comprometida com a democratização de oportunidades requer condições para que meninos e meninas viagem para além do acesso a uma discussão sobre os livros e seu conteúdo. “Nesse sentido, a mediação literária pode se constituir em elemento-chave para o desenvolvimento cognitivo dos pequenos e para que o discurso letrado tenha lugar, desde muito cedo, no cotidiano das crianças” (Cardoso, 2016, s/p).

Corrêa (2016) orienta que uma Roda de Leitura intenciona uma prática da leitura e do letramento e deve favorecer o contato das crianças com narrativas literárias. Vincula o ato de ler conjuntamente, geralmente adotada para leitores em formação, com a mediação de adultos experientes, já que, em roda, as crianças podem compartilhar a leitura ou a dramatização de um texto. Ela orienta que a atividade de ler para outrem contemple uma leitura expressiva que destaque partes usando entonação e recursos (mudança de voz, ênfase em interjeições, gestos e expressões corporais e faciais, entre outras estratégias).

Além disso, não podemos negligenciar que o ato de compartilhar leituras, apesar de ser organizado no formato de um círculo, permite outros formatos e, quando necessário, a metodologia do ato de ler pode ser específica a cada grupo, como fragmentar a leitura da narrativa em capítulos ou em conjuntos de capítulos a serem apreciados em um tempo mais longo. Ademais, para ler, algumas atividades prévias são indispensáveis à mediadora - como a motivação dos leitores, a apresentação do autor e da obra, a proposição de diálogos, debate ou mesmo uma discussão. Também, para organizarmos esses momentos, podemos combinar com o grupo a

efetivação de interrupções durante a leitura para que as crianças exponham seus comentários e apreciações.

Dessa forma, na UEMS, para planejar as etapas do *Rodas de Leitura*, as estudantes mediadoras criaram suas condições para efetivarem o encontro do livro com as crianças, já que elas atuaram no espaço doméstico e nos bairros, uma decisão endossada por estudiosos, já que a mediação pode ocorrer em espaços não convencionais (Reyes, 2016). Para as estudantes em formação, mediar uma roda de leitura não foi tarefa simples nem veio acompanhada por um manual de instruções, pois, além da leitura dos livros, elas precisaram aprender a ler seus leitores, saber “[...] quem são, o que sonham e o que temem, e quais são esses livros que podem criar pontes com suas perguntas, com seus momentos vitais e com essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona a ler [...]” (Reyes, 2016, s/p).

Sendo assim, se a mediação da leitura é uma prática que implica estar entre o livro e as crianças, para que isso se efetivasse no projeto, as estudantes percorreram caminhos específicos a cada realidade: estabeleceram critérios para a seleção dos textos, “[...] até a ênfase, a intencionalidade de cada leitura e seus desdobramentos para além da leitura em si” (Cardoso, 2016, s/p).

Somado a isso, antes de estar efetivamente com as crianças, escolher e entender as características dos livros que seriam explorados foi fundamental para elas definirem a postura que adotariam. E, para escolherem os títulos a serem lidos, Cândido (2011) as motivou à inserção de obras que exploram canções, parlendas, rimas, trava-línguas e acalantos, já que a literatura integra as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade - desde as populares até as formas complexas da produção escrita.

Lendo Para/Com as Crianças: Definição dos Caminhos

Para desenvolver o *Rodas de Leitura*, sete estudantes, matriculadas no II Ano do curso de Pedagogia da UEMS/Dourados, no ano de 2024, participaram de estudos que abordaram aspectos da literatura com crianças, desde os bebês. Conceitos que tratam da literatura foram retomados e/ou introduzidos para apoiar o trabalho

que elas realizariam na comunidade. O desafio foi definir os caminhos para efetivar mediação de leituras semanais para as crianças do bairro, da família ou de uma escola. A intenção era a de *polinizar* os espaços do município de Dourados com múltiplas narrativas. Todo o processo foi registrado por meio de relatórios e imagens fotografadas, e essa documentação subsidiou, posteriormente, a construção de mini-histórias que destacam os *sentidos* construídos pelas crianças com o contato com os livros e o processo de aprendizagem das futuras professoras.

Para realizar as leituras, estudos foram importantes. Discutimos que precisávamos observar as características das obras: avaliar e explorar as ilustrações, o formato, a diversidade de temas, a relação texto-imagem, entre outras. As mediadoras aprenderam aspectos importantes: a diferença entre ler e contar uma narrativa, como observar a postura, a entonação da voz, como efetivar a apresentação do livro, da editora e do autor para os leitores. Também procuraram, em si, perceber os *sentidos* que as obras lhes provocavam e pensaram como fariam para sensibilizar as crianças. Além disso, a organização do espaço para ler foi tratada, e cada uma delas pensou seu espaço de forma muito criativa e pedagógica.

Ao iniciarem as leituras, na **primeira fase**, com duração de quatro semanas, as estudantes exploraram títulos similares em todas as turmas, pois tínhamos exemplares suficientes para atender todas as crianças. Logo, a mesma leitura *viajou* pela cidade conduzida por temáticas únicas, o que facilitou a compreensão gradual de quais aprendizagens eram construídas pelas crianças e pelo grupo de mediadoras.

Para definirmos as obras que contemplariam o rol da apreciação, consideramos que a escolha de bons títulos antecede o momento da leitura e que a adoção de critérios “mensagem” ou “moral” jamais deveriam ser adotadas. Ponderamos que a experiência deveria garantir a fruição estética, a imaginação, o brincar com as palavras de forma a transportar as crianças (e as mediadoras) a outros mundos. Além disso, o livro lido deveria favorecer a apropriação da estabilidade da escrita, ensinar a partilhar sentidos e emoções de forma coletiva e construir a ideia de que ler é conhecer algo novo (Galvão, 2016). Sendo assim, na fase 1, os títulos explorados foram: O ratinho, o morango

vermelho maduro e o grande urso esfomeado (Wood, 2002); Papai! (Corentin, 2014), Poesia na Varanda (Junqueira; Fargas, 2011) e Gato pra lá, rato pra cá (Orthof, 2018).

Após a leitura dessas obras, na **segunda fase**, as mediadoras leram títulos variados, também selecionados previamente, mas cada uma explorou o livro em forma de “rodízio”. Como novidade, os livros foram acompanhados por *desafios* que acionavam as crianças a usarem outras linguagens juntamente com texto e ilustração, como a pintura, o desenho, a escrita. E, para chegarem às mãos dos leitores, foram acondicionados em pastas, com uma carta que explicava detalhes da obra e o desafio proposto. Algumas pastas continham lápis e canetas coloridas, tintas, pincéis e materiais, como tecido e isopor para desenho. No processo, concomitantemente às leituras, as estudantes construíram relatórios contando como foi a reação das crianças, suas falas, vozes, o que elas aprenderam, entre outras questões, e os enviavam à coordenadora para análise do percurso e para a previsão de novos planejamentos. Os relatórios continham avaliação da atuação e das aprendizagens que as estudantes construíram.

A Preocupação com Um Espaço Acolhedor para Ler

Antes de ler para as crianças, as estudantes avaliavam as obras para perceberem quais *sentidos* elas construíam ao estabelecerem relação com os enredos, com as temáticas e com as ilustrações. Depois, no momento da mediação, para acolher as crianças, criavam rituais e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores, como orienta Reyes (2016). O fato de as sessões de leitura terem acontecido nas residências gerou a necessidade de elas alterarem a atmosfera e criarem um ambiente afetivo. As estudantes não estavam em espaços formais de educação, mas realizavam um trabalho pedagogicamente organizado. Dessa forma, *proteger* o lugar onde as crianças se sentariam foi o cuidado inicial observado por todas elas. Além da atenção à luminosidade do ambiente, o chão que delimitava onde a sessão de leitura ocorreria era demarcado com um tapete, intensificando o acolhimento.

Além disso, as estudantes intencionavam que o espaço representasse, para as crianças, um convite *irrecusável*, por isso era concluído antes de elas chegarem: “Depois de tudo organizado, convidei minha irmã e sobrinha para se sentarem [...]”, conta Talita. Claudiane demonstrou o mesmo cuidado e revela: “Depois de tudo arrumado, convidei Isaac para ouvir a história”. Também destacamos o cuidado de Stefany para atrair a atenção da leitora autista, cuja mediação ocorreu nas dependências da escola: “Organizei a mesa para que não houvesse nenhum objeto, apenas o livro”.

Dessa forma, de acordo com o enredo de cada temática da obra, as mediadoras *transfiguraram* os ambientes para remeterem o leitor ao mundo das personagens. Claudiane, por exemplo, montou um *cenário de ler* atrelado à situação do ratinho amedrontado. Em cima de uma mesa dispôs “[...] morangos na vasilha de vidro e essa dentro de uma caixa de madeira com palha”, uma situação que se revelou exitosa, ilustrada pela reação da criança: “[...] ele ainda não sabe ler, mas, só de olhar, seus olhos brilhavam”. No final, assim como o ratinho, mediadora e leitora apreciaram morangos. Em outra exploração de leitura, para envolver o leitor, a estudante planejou a leitura realizada no período *noturno*, “[...] pois, aqui, os gatos andam no telhado na parte da noite” (Claudiane). Da mesma forma, Talita, para ler *Colcha de retalhos* (Silva; Ribeiro, 2010), acrescentou ao contexto duas peças de tecido esperando que o leitor construísse estratégias de leitura sobre o tema. Posteriormente, para narrar *Os 33 Porquinhos* (Torero; Pimenta, 2022), ela conta que utilizou uma cesta com frutas e deixou o livro exposto escorado em um vaso de flor que estava decorando o ambiente. Todo esse acolhimento intencionava o estabelecimento do vínculo que Reyes (2016) discute, do triângulo amoroso, de forma que atraísse as crianças e o livro. Isso foi avaliado como importante. Claudiane constatou que a estratégia deu resultado, já que “Isaac, ao ver o livro já ficou empolgado, foi logo falando que tinha um gato marrom e que corria atrás dele, riu bastante”.

Ilustração e Texto: Um Diálogo Importante

Pimentel (2016) preconiza que o conjunto de uma obra para crianças caracteriza o livro de literatura como *objeto multimodal*, pois

resulta de uma relação de elementos que integram suas partes. Dessa forma, para a seleção dos livros que seriam explorados no *Rodas de Leitura* consideramos a qualidade do projeto gráfico, da ilustração, do texto, da temática, da elaboração da linguagem e dos sentidos que as relações entre esses modos de expressão provocariam nos leitores.

Ainda avaliamos que compreender o papel das ilustrações constituiria parte fundamental da formação das estudantes da Pedagogia, pois integraria o repertório que elas levarão para sua prática docente, uma preocupação reconhecida na afirmação de Stefany, que reconheceu que “[...] foi fundamental entender a importância da leitura das ilustrações”. Além disso, a estudante observou como a relação das crianças com os elementos visuais foram importantes na mediação da leitura para uma menina autista: “Esses elementos serviram para a aluna conseguir interpretar a história. Achei interessante e divertida a forma como ela observou as imagens”.

A colega de Stefany, Catarina, também apontou as ilustrações como elementos essenciais para estabelecer interação com o bebê Heloísa, de 18 meses de idade. Durante a leitura, percebeu como a menina se *prendia* com as expressões das personagens, especialmente na figura do menino e do monstro: “Heloisa não entende o conceito de pesadelo, mas, com as mudanças nas expressões faciais, conseguiu diferenciar e apresentou curiosidade a cada página”.

Lendo em voz alta, com a experiência, a estudante aprendeu que bebês e crianças pequenas observam o movimento dos lábios do adulto, que fixam o olhar na boca e se atentam às expressões de quem lê. Assim, concluiu que o cuidado com a forma, com as palavras e com a elaboração da linguagem desperta a atenção antes do conteúdo e do seu significado. Somado a isso, constatou que nesse momento, a entonação e o ritmo da leitura diferem do jeito como falamos com nossos leitores (Pimentel, 2016).

O livro *Gato pra lá, rato pra cá* (Orthof, 2018) foi extremamente acolhido pelas crianças sobretudo por articular, de forma expressiva, texto verbal e ilustração. Essa interação ampliou a construção de *sentidos* atribuídos ao texto, promovendo aproximação com um gênero literário complexo para ser explorado: a poesia. Nesse contexto, a avaliação espontânea de uma criança surpreendeu a mediadora por revelar potência da obra para mobilizar interpretações

singulares e afetivas. O menino avaliou que achou o livro “[...] muito bom e bem **poético**. **Eu amei esses desenhos e achei as cores realistas**. Porém, acho **estranho** o rato ter virado morcego [...]”. A estudante mediadora se surpreendeu, pois, a obra “[...] mexeu com a **imaginação** das crianças, pois elas começaram a imaginar um rato virando morcego e voando. Foi sensacional, uma experiência maravilhosa e **surpreendente** que tive [...]” (Talita, 2024, grifos nossos).

Ainda por meio das ilustrações, os leitores da obra *Poesia na Varanda* (Junqueira, Fargas, 2011) foram instigados a perceberem a beleza do cotidiano. Reyes (2020, p. 05) contribuiu para compreendermos essa questão ao afirmar que “[...] *leer imágenes, apreciar las formas, los colores, las perspectivas, los tamaños y detenerse en todos los detalles que se pueden encontrar en las ilustraciones es una experiencia estética que se disfruta desde la infancia [...]*”. A obra provocou mediadora e leitor, cada qual mobilizando interpretações singulares. Para a adulta, favoreceu “[...] observar que as coisas mais belas estão nos pequenos detalhes”, mas, para o menino, que estava “[...] pensativo e com ar de riso, entendi como uma forma de que ele estava imaginando” (Maiara, 2024).

O acesso aos livros favoreceu nas crianças uma perspectiva reflexiva (Cardoso, 2016). O enredo e a ilustração as estimularam a dialogar. Como exemplo destacamos a reflexão de um menino ao ler a biografia do autor: “**Descobri** que o rato da história sou eu, disse o autor [...]. Ele, então, **associou** que o autor, quando criança, era triste e solitário, pois essas são as características da personagem (Bianca, 2024, grifos nossos). A reação das crianças revelou às mediadoras que as ilustrações não exercem papel secundário no livro nem se configuram como “respiro” para tornar a leitura atraente. Ao contrário, ilustração e texto, juntas, garantem o bom andamento do que é contado (Ramos, 2011).

A Construção de Sentidos

Ao *adentrar* em uma obra, o leitor permite que algo *penetre* no seu eu e que *invada* seus pensamentos e sonhos. O processo de ler, pelo/com outro, gera a vulnerabilidade e, ao mesmo tempo, fortalece à medida em que *sentidos* são aflorados, renovados ou modificados

pela experiência. No projeto, observamos reações, sentidos, percepções diversas, como a do menino que permaneceu em silêncio e atento no decorrer da leitura, mas, ao final, se pronunciou: “Não podemos ser maus com as pessoas nem com os animais e nem os ratinhos. Todos nós, um dia, precisaremos de ajuda” (Claudiane, 2024).

Os livros contribuíram para que as crianças adentrassem à narrativa e acompanhassem as aventuras. Isso ocorreu pelo fato de a mediação ter sido direcionada por um conceito de leitura como produção ativa de sentidos. Como orientam Corsino et al (2016), as crianças acompanharam o texto pela voz, pelos olhares, pelos gestos, entonações e pelas pausas das mediadoras. A performance das estudantes emprestou voz e possibilitou que as crianças *entrassem* no texto compreendendo, pensando, imaginando e sendo envolvido pelo enredo. Isso ampliou as possibilidades ligadas ao imaginário, às antecipações e observações. Gerou possibilidades de ampliação da oralidade: “[...] em cada nova página ele tinha algo para falar: “Olha! O rabo dele cresceu... acho que ele está na floresta... O urso vai pegar ele... Eu gosto muito de morango [...]” (Claudiane, 2024).

A rememoração de um momento marcante do passado (uma emoção vivida em um dia especial) desencadeou a construção de sentidos da irmã de Talita (2024), que se comoveu com a narrativa ao expressar “[...] saudades de uma lembrança que veio em sua mente, que se referia ao último Natal que celebramos no sítio do meu tio, onde a família se encontrava reunida”. Experiências como essa evidenciam a importância de, enquanto mediadoras de leitura, reconhecemos o potencial dos livros para acessar experiências subjetivas nos leitores.

Dessa forma, no Rodas de Leitura, cada criança construiu sentidos com base nos seus conteúdos emocionais e repertório intelectual (Ramos, 2011), por isso a experiência foi diferente: alegria, emoção ou indiferença. Participar da apreciação de uma obra, que inclui o que permeia a mediação – o texto escrito, as ilustrações, a entonação e os gestos da mediadora – abarcou a reflexão do que o leitor ouviu e do que ele viu, ou seja, criou uma relação com o contexto no qual ele estava inserido.

Concluindo: “Vamos ter Outra? Quero Participar de Novo (Bianca, 2024)”

Encerramos o relato com as vozes das mediadoras que sintetizam aspectos da experiência, cujos excertos representam a pluralidade de vozes. Acreditamos que o projeto foi significativo para as crianças e para as estudantes. Entre elas, Talita conseguiu, apesar da rotina, reservar tempo para aprimorar conhecimentos e avalia que “Quanto mais praticamos, maiores são as chances de alcançarmos o aperfeiçoamento, o que me auxiliou [...] no desenvolvimento das leituras, pois não possuía esse hábito”. Claudiane percebeu que a mediação foi “[...] um momento não apenas da criança, mas também do adulto, que viaja na imaginação”.

Por fim, sintetizamos que as *Rodas de Leitura* contaram com mediadoras em formação em Pedagogia que assumiram o papel de dar voz aos autores, manusearam e destacaram a contribuição dos livros ilustrados como fundamental para adoção de um olhar atento para os sentidos (re)construídos pelas crianças leitoras. Atuaram de forma a realizar a leitura para ampliar as experiências de fruição estética das crianças, o desenvolvimento interpretativo e envolvimento afetivo com a literatura - fundamentais na formação de leitores. Por isso, as estudantes atuaram como professoras e, antes de olharem para as crianças, voltaram-se para si, para seus sentidos e para as experiências que precisam cultivar para promover em seus leitores.

Referências

- BETTI, Maria Sílvia. Sobre o direito à literatura de Antônio Cândido. **Literatura e Sociedade**, v. 30, p. 56-63, jul./dez. 2019.
- CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.
- CARDOSO, Beatriz. Mediação literária na Educação Infantil. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores**. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016, s/p.
- CORENTIN, Philippe. **Papai!** São Paulo: Cosac & Naify, 2014
- CORRÊA, Hércules Tolêdo. Rodas de leitura. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores**. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016, s/p.

CORSINO, Patrícia. **Escrita na educação infantil**: uma análise das produções de crianças de 4 a 6 anos. 2003. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CORSINO, Patrícia et al. Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras – Caderno 5**. Brasília: MEC/SEB/DEP, 2016. v. 6, p.15-57. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, caderno 5).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil**: práticas e interações – Caderno 3. Brasília: MEC/SEB/DEP, 2016. v. 4, p.15-41. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

JUNQUEIRA, Sonia Marta; FARGAS, Flávio. **Poesia na varanda**. São Paulo: Autêntica Infantil e Juvenil, fev. 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

ORTHOF, Sylvia. **Gato pra cá, rato pra lá**. Rio de Janeiro: Florescer, 2018.

PIMENTEL, Cláudia. E os livros do PNBE chegaram... Situações, projetos e atividades de leitura. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Leitura e escrita na Educação Infantil. Livros infantis**: acervos, espaços e mediações – Caderno 7. Brasília: MEC/SEB/DEP, 2016. v. 8, p. 55-109. (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil).

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**. Leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Yolanda. Mediadores de Leitura. Ciclo de Alfabetização. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016, s/p.

REYES, Yolanda. Morder y ler. Literatura para las primeras edades. In: **VI jornadas de animación a la lectura, escritura y observación**. 2020.

SILVA, Conceil Corrêa da; RIBEIRO, Nye. **A colcha de retalhos**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **Os 33 porquinhos**: fábrica de fábulas. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2022.

WOOD, Audrey. **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado**. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

AVALIAÇÃO DE NECESSIDADES COM PROFESSORES PARA ELABORAÇÃO DE PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE ENGAJAMENTO ESCOLAR E HABILIDADES SOCIAIS

Ana Júlia de Carvalho Pereira Alves (UERJ)¹

Vanessa Barbosa Romera Leme (UERJ)²

Damares Moreira de Carvalho (UERJ)³

Bruna Silva de Araujo Teixeira (UERJ)⁴

Introdução

Ao longo dos anos de 2020 a 2022, a pandemia da COVID-19 agravou um problema pregresso no Rio de Janeiro: a evasão e o abandono escolar de alunos das redes estadual e municipal. Segundo a Secretaria de Estado de Educação, o Censo Escolar de 2020 mostrou uma taxa de evasão de 0,2% para alunos nos anos finais do ensino fundamental e 0,4% no ensino médio. Na rede municipal, os dados apresentados no ano de 2021 estipularam que cerca de 25 mil alunos não compareceram às escolas, nem participaram de atividades de forma remota. Em dezembro de 2022, a Comissão de Educação do Senado Federal determinou que os anos de 2022 e 2023 deveriam ser considerados o biênio de combate à evasão escolar, por meio de um conjunto de ações do chamado **Biênio da Busca Ativa: Toda Criança na Escola**.

¹Doutoranda em Psicologia; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Contato: anajualves@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6659645458916057>

²Doutora em Psicologia; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Contato: vanessaromera@gmail.com; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3056372646281816>

³Mestranda em Psicologia; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Contato: dmoreiracarvalho2@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6455458280587045>

⁴Mestranda em Psicologia; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Contato: bruna.uerj1@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7092036478094449>

Alinhado a essa perspectiva, o presente estudo destaca a importância de identificar e promover recursos pessoais e contextuais no ambiente escolar como estratégia para o enfrentamento da evasão e do abandono escolar, por meio do desenvolvimento de programas com foco no engajamento escolar e no fortalecimento das habilidades sociais. Evidências da literatura indicam que programas voltados à promoção do engajamento escolar (Azevedo *et al.*, 2023; Fredricks *et al.*, 2019; Hong *et al.*, 2020) e ao desenvolvimento de habilidades sociais (Fernandes *et al.*, 2024; Souza *et al.*, 2021) contribuem tanto para a prevenção desses fenômenos, como também favorecem a melhoria das relações entre pares, entre professores e estudantes e entre a escola e a comunidade, além de atuarem na prevenção de violências interpessoais.

Os anos finais do ensino fundamental sujeitam os estudantes às mudanças do ciclo escolar e, com isso, a novos desafios, nos quais as habilidades sociais, as relações interpessoais saudáveis e a percepção de apoio social podem oferecer apoio (Cassoni *et al.*, 2021). Enquanto o engajamento escolar media a relação entre percepção de apoio e melhores resultados acadêmicos (Bélanger *et al.*, 2023; Saracostti *et al.*, 2025), as habilidades sociais também podem contribuir para a redução dos problemas de comportamento, desta forma, sendo significativas para o sucesso acadêmico, melhor relacionamento entre os pares e, atuando como fator de proteção no desenvolvimento humano (Smolkowski *et al.*, 2022). Um maior engajamento se mostra constantemente associado a melhor desempenho acadêmico, melhor autorregulação e comportamentos pró-sociais (Estévez *et al.*, 2021; Porcaro *et al.*, 2024).

As relações dentro da escola atuam sobre o engajamento escolar, por exemplo, relações negativas entre professor e aluno estão associadas ao aumento de problemas de comportamento, bullying e menor motivação e desempenho acadêmico (Emslander *et al.*, 2025; Jiang *et al.*, 2022; Poling *et al.*, 2022). O contexto escolar tem um papel significativo na maneira como essas relações se desenvolvem (Hou & Wen, 2022). Escolas com regras definidas oferecem estrutura e organização aos estudantes e um ambiente ordenado facilita tanto a atuação dos professores quanto fomenta maiores níveis de satisfação estudantil (Filippsen & Marin, 2020). Portanto, os estudantes podem

mostrar resultados acadêmicos e comportamentos socialmente desejados em um ambiente que atende as suas necessidades psicológicas e favorecem o engajamento na escola (Conesa *et al.*, 2022; Filippesen & Marin, 2020).

Intervenções de promoção e prevenção são fundamentais na produção de conhecimento e na implementação de programas voltados à saúde mental. Essas intervenções passam por um rigoroso "ciclo de pesquisa em prevenção", que abrange cinco etapas: (1) estudos de identificação do problema ou condição a ser prevenida e sua prevalência; (2) estudos etiológicos e de avaliação dos fatores de risco e proteção; (3) estudos de desenvolvimento de intervenções, estudo-piloto e teste de eficácia; (4) estudos de efetividade; (5) estudos de disseminação (Haggerty & Mrazec, 1994). A literatura destaca que uma boa implementação de intervenções requer uma avaliação cuidadosa de aspectos como necessidades, processo, validade social e resultados (Carozzo, 2022; Moore *et al.*, 2015; Saunders *et al.*, 2005).

Desse modo, em concordância com o ciclo de pesquisa em prevenção, este estudo tem por objetivo realizar uma avaliação de necessidades para investigar as percepções dos professores sobre relações interpessoais e envolvimento dos alunos com a escola, visando a elaboração de programa de promoção de engajamento escolar e as habilidades sociais ao final do ensino fundamental. Para a avaliação com os professores, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas individualmente. As entrevistas semiestruturadas são estratégias vantajosas em relação outros tipos de entrevista para pesquisa qualitativa, pois permitem que os pesquisadores adquiram informações e evidências aprofundadas dos entrevistados, mantendo a flexibilidade, e que os pesquisadores explorem novas ideias que surgem durante o processo de entrevista, aprimorando a compreensão de temas complexos sem que deixem o foco do estudo de lado (Husband, 2020). Além do mais, esse tipo de entrevista pode impactar profundamente o interesse e o engajamento dos respondentes da pesquisa na aprendizagem profissional (Husband, 2020). No presente estudo, considera-se juntamente com a importância das avaliações de necessidades, a possibilidade de benefício para esses participantes.

Procedimentos Metodológicos

❖ *Participantes*

Participaram sete professores de ambos os sexos (cinco mulheres e dois homens), com idades entre 26 e 46 anos ($M=38,57$ anos; $DP=8,24$) que lecionam para os alunos participantes tanto no 8º ano quanto no 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública estadual da zona norte do Rio de Janeiro. Dentre os professores, quatro lecionavam para o 8º ano e três para 9º ano. As disciplinas lecionadas incluíram arte, geografia, língua estrangeira, biologia, língua portuguesa e desenho geométrico. Como critério de inclusão, puderam participar professores que estivessem ministrando aulas para as turmas desde o início do ano letivo. Esse critério se justifica porque se compreende que quanto maior for o convívio desses educadores com seus alunos, mais eles poderão contribuir com suas percepções acerca dos desafios e oportunidades relacionais e acadêmicas presentes nos anos finais do ensino fundamental. Como critério de exclusão, não foram coletados dados com professores que estavam lecionando temporariamente na instituição, como caráter celetista.

❖ *Instrumentos*

Roteiro de Entrevista semiestruturado: Instrumento elaborado para este estudo, com base na literatura sobre engajamento escolar (Silveira & Justi, 2018; Veiga, 2013) e habilidades sociais (Del Prette & Del Prette; Leme *et al.*, 2017). Teve o objetivo de estimular a reflexão dos entrevistados e investigar a percepção dos mesmos sobre os desafios de lecionar nos anos finais do ensino fundamental e suas percepções sobre quais aspectos podem contribuir com o engajamento escolar e com o repertório de habilidades sociais dos seus alunos. Os conteúdos investigados no instrumento foram formulados e organizados pela primeira e segunda autora que selecionaram e integraram as dimensões do engajamento escolar (afetiva, comportamental, cognitiva e agente) e os fatores protetivos

(habilidades sociais, percepção de apoio social da família, pares, professores e clima escolar) para confeccionar as perguntas.

❖ *Coleta e análise de dados*

A pesquisa foi autorizada pela escola e, em seguida, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAAE: 76781323.9.0000.5282). A pesquisadora, com ajuda da equipe escolar, enviou um convite aos professores que lecionam para o 8º ano e 9º do ensino fundamental para participarem das entrevistas. Em seguida, foi feito contato com os professores que concordaram em participar, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicitado que fosse assinado pelo participante. Foram agendados um dia e horário com cada professor para realizar a entrevista semiestruturada, que ocorreu de forma remota, por chamada de vídeo (plataforma Google Meet), com duração média de 40 minutos. As entrevistas foram cessadas com base no princípio de saturação das informações (Flick, 1995/2009) e ocorreram ao longo do mês de maio de 2024. Conforme o combinado, a pesquisadora iniciou as entrevistas no horário e estabelecendo rapport, explicando os objetivos e procedimentos das entrevistas, além de garantir a confidencialidade das entrevistas e dos dados da pesquisa. Foram feitas perguntas seguindo os eixos do roteiro e esclarecidas quaisquer dúvidas. Ao final, a pesquisadora agradecia a participação.

As entrevistas foram gravadas e transcritas em sua íntegra utilizando o software requalify.ai. As transcrições foram verificadas junto ao conteúdo do áudio por duas estagiárias e pela pesquisadora antes do documento gerado ser reinserido no requalify.ai para análise qualitativa, junto com a descrição e roteiro de perguntas utilizado nas entrevistas. A partir disso, o software gerou 21 categorias e subcategorias. A partir desse material foram realizadas as etapas a seguir: (1) exploração do material categorizado pelo requalify.ai; (2) fusão das categorias similares geradas pelo software, que emergiram dos próprios dados, e criação de novas categorias; (3) reavaliação da categorização de todas as falas; (4) criação dos núcleos; (5) criação de categorias a partir da necessidade de aprofundar a análise das

categorias principais, com objetivo de trazer à tona nuances significativas no conteúdo analisado; (6) interpretação dos dados à luz do referencial teórico da pesquisa. Esse processo foi acompanhado por duas juízas, sendo uma delas a orientadora desta pesquisa com experiência em análise de conteúdo conforme Bardin (1979). Assim, a análise final contemplou quatro núcleos, com 10 categorias entre eles. As etapas iniciais foram realizadas a partir de discussões entre a pesquisadora e a orientadora. As etapas finais tiveram a participação de dois juízes independentes (alunas de graduação) na validação dos dados. A resolução das discordâncias foi realizada pela pesquisadora e orientadora. Os dados coletados permitiram a identificação de temáticas que foram utilizadas para embasar a elaboração a intervenção com os seus estudantes.

Resultados e discussão

A análise das entrevistas com os professores resultou na Figura 1, que compõe a análise qualitativa realizada com suporte do software requalify.ai., que contemplou quatro núcleos, com 10 categorias entre eles. Foram gerados quatro núcleos: (1) “Engajamento escolar” com 156 segmentos de texto (59,09%); (2) “Desafios do cotidiano escolar”, com 78 segmentos (29,54%); (3) “Colaboração e apoio nas relações com os alunos”, com 16 segmentos (6,06%) e (4) “Sugestões de temas para o Programa de Engajamento Escolar e Habilidades Sociais”. A análise dos textos revela pontos em comum, como a valorização da interação entre os alunos, a importância do apoio mútuo, da confiança e do diálogo como elementos fundamentais para promover o engajamento escolar. Além disso, os professores ressaltam a necessidade de considerar aspectos afetivos, comportamentais, cognitivos e de engajamento dos alunos, bem como a importância de abordagens inclusivas e colaborativas para lidar com a diversidade de necessidades individuais dos estudantes. As entrevistas também dirigem a atenção para temas como relações interpessoais, bullying, influência das redes sociais e autocuidado no ambiente escolar. Nesta discussão, entraram em foco os núcleos “Engajamento escolar” e “Colaboração e apoio nas relações com os alunos”.

O primeiro núcleo “Engajamento escolar”, que alude às percepções dos professores acerca das diferentes formas de engajamento de seus alunos, teve a maior frequência de respostas, se ramificou-se em três categorias: “Afetivo”, “Cognitivo e agente” e “Comportamental”. A primeira categoria “Afetivo” trata dessa dimensão do Engajamento Escolar e corresponde à percepção dos professores sobre os alunos e o ambiente escolar, englobando aspectos como valorização, inclusão, amizades, apoio mútuo entre colegas e o envolvimento emocional dos alunos com a escola. Pode ser destacada a importância dada ao engajamento afetivo para o bem-estar e o desempenho acadêmico dos estudantes (por exemplo, “Eu procuro ir pelo caminho da amizade com eles, curtir sempre conversando, não apenas aquela conversa de aula. Eu procuro ir pelo caminho da amizade, eu acho que eles encaram bem”). O engajamento afetivo refere-se à conexão emocional que os indivíduos têm com atividades, conteúdos e o ambiente escolar (Fredericks *et al.*, 2004; Reeve, 2012). Essa dimensão é reconhecida por sua associação com a satisfação escolar, o melhor desempenho acadêmico e o engajamento escolar de maneira geral, tanto em ambientes educacionais tradicionais quanto online (Deng, 2021; Santos *et al.*, 2023; Estévez *et al.*, 2021). Um maior engajamento afetivo é um fator preditivo para melhores notas, maior satisfação e melhores habilidades de autorregulação nos alunos (Deng, 2021; Santos *et al.*, 2023; Estévez *et al.*, 2021). Portanto, a análise dos dados sugere que, para aumentar o engajamento, é necessário não apenas considerar as preferências e predisposições dos alunos, mas também criar um ambiente que favoreça a exploração, a colaboração e o respeito mútuo nas relações interpessoais.

A categoria “Cognitivo e agente” abordou sobre a importância de um ambiente de aprendizado que valorize a curiosidade, a participação ativa e a comunicação aberta. A conexão entre o conteúdo acadêmico e as experiências dos alunos, aliada a uma abordagem pedagógica que valoriza suas contribuições se destaca como fundamental para promover esta dimensão do engajamento escolar (por exemplo, “Eu estava uma vez ensinando o conceito de lugar, né? Conversando sobre geografia. Aí uma aluna falou assim: Eu estou no ‘não lugar’, porque eu não paro em lugar nenhum, eu estudo

aqui, eu saio daqui, vou pra outra atividade, chego na minha casa pra dormir, tomar banho, acordar no dia seguinte e voltar. Aí eu fiquei assim, olhando, né, pra entender o que cada um vive, né, digamos assim”. As dimensões cognitivas e agente do engajamento têm em comum sua associação ao desempenho acadêmico, ao investimento ou esforço pessoal e à motivação (Fredericks *et al.*, 2004; Reeve, 2012). O engajamento cognitivo reflete o investimento pessoal de esforço, a atenção e o uso de estratégias de aprendizagem (Fredericks *et al.*, 2004; Reeve, 2012). As falas dos professores também nos remetem ao engajamento agente pode ser demonstrado por meio da iniciativa, colaboração e contribuição construtiva, diferente de formas mais passivas de engajamento, focando-se o papel dos alunos como agentes ativos em vez de receptores passivos (Primana & Makarim, 2023; Reeve, 2012). A formação de um vínculo entre o conteúdo acadêmico e as experiências cotidianas dos alunos, aliada a uma abordagem pedagógica que valorize suas contribuições, pode promover um engajamento escolar significativo e duradouro (Reeve *et al.*, 2020; Primana & Makarim, 2023).

Em terceiro, a categoria “Comportamental” que abrange os aspectos que refletem a interação dos alunos com o ambiente escolar, incluindo a frequência de faltas, a percepção das regras, as punições por quebra de regras, a colaboração nas atividades, a confiança no professor e as dificuldades no relacionamento aluno-professor (por exemplo, “Olha, tem um pessoal que tá ali cumprindo o papel social do estudante, mas você vê que, às vezes, eles estão com a cabeça nas nuvens, ou querem estar mexendo no celular, escondido, ou procurando uma chance para sair de sala. E aí já é um pouquinho mais complicado, né? Porque, ao mesmo tempo que eles não desrespeitam diretamente, eles também não estão com aquela interação ali para fazer aquilo funcionar para os dois também. Acho que, assim, o professor tem um papel em sala de aula, mas, infelizmente, não tem como cobrir o interesse de 30 alunos também, é complicado, é muito complicado. Tenta cumprir o nosso papel, mas, às vezes, é difícil”). Uma questão que emergiu constantemente nas entrevistas é a frequência de faltas dos alunos. Essa falta de engajamento comportamental observada pelos professores pode ser vista como um reflexo de uma desconexão com o ambiente escolar, que pode ser

influenciada por fatores, como a relação com os professores. Diante desse tipo de problema, foi encontrado que fortalecer e estacar os pontos fortes dos alunos é a estratégia mais comum relatada por professores para melhorar o engajamento comportamental dos alunos na sala de aula (Inbar-Furst *et al.*, 2021).

O segundo núcleo “Colaboração e apoio nas relações com os alunos” se relaciona aos aspectos positivos e construtivos nas relações dos professores com seus alunos. O tema gerou apenas duas categorias: “Relações interpessoais e habilidades sociais” e “Empatia, gentileza e afeto no ambiente escolar”. A primeira categoria “Relações interpessoais e habilidades sociais” engloba experiências e percepções sobre as interações sociais que se desenrolam no ambiente escolar, ressaltando a importância da confiança, da abertura e do apoio mútuo entre alunos e professores, além de sugerir que a dinâmica da sala de aula pode facilitar ou dificultar a formação de laços interpessoais, dependendo de como os alunos se organizam e interagem (por exemplo, “Olha, mais difícil assim, eu acho que eu uso mais o humor, brinco, é que quando eles sabem um conceito, uma palavra diferente da biologia, eles vão chegar em casa, vão tirar onda com os pais, com os responsáveis e agora vão usar o termo certo. Ai eu brinco, simulo eles conversando com os pais, então eu acho que de alguma forma se eles levarem isso adiante, eles podem tentar levar esse diálogo com o pai, brincando. Mas eu não entro muito em... Nem consigo entrar muito em afeto e tal.”).

A análise permite a compreensão das dinâmicas interpessoais que permeiam o cotidiano escolar e a importância das habilidades sociais nas relações entre alunos e educadores. Ao falarem da relação professor-aluno, os professores destacaram a interdependência entre as relações sociais e o desempenho acadêmico, frisando a necessidade de um enfoque que promova a confiança, a colaboração e a inclusão no ambiente escolar. A construção de um espaço escolar acolhedor e inclusivo provém da capacidade dos seus educadores de se colocarem no lugar dos alunos, adaptando suas práticas e promovendo um clima de respeito e compreensão (Poling *et al.*, 2022). Assim, a implementação de intervenções que visem fortalecer essas dimensões pode ser um passo crucial para melhorar as relações interpessoais e,

consequentemente, o desempenho escolar dos estudantes (Cipriano *et al.*, 2023; Martins *et al.*, 2022).

A segunda categoria “Empatia, gentileza e afeto no ambiente escolar” traz tais fatores como fundamentais para a promoção de um ambiente escolar positivo. A análise dos trechos permite uma compreensão aprofundada a respeito das dinâmicas interpessoais que permeiam o cotidiano escolar e a importância da empatia e da gentileza nas relações entre alunos e educadores. (por exemplo, “Olha, eu acho que uma forma de ajudar é ser exemplo. Então, eu não posso chegar para o aluno e falar, não, porque você é assim, assim, estar dando um fecho nele e fazer com que ele se sinta desconfortável. Porque se eu estou reproduzindo isso, ele também pode sentir direito de fazer isso na escala dele com os colegas. Eu tento ser o mais compreensivo possível com eles. Não é sempre que eu acerto, mas eu tento ser compreensivo”). A prática da empatia por parte dos educadores, a gentileza nas interações e o cultivo do afeto nas relações interpessoais são elementos que contribuem significativamente para o engajamento escolar (Singleton, 2023).

A conexão entre os aspectos sugeridos pelos professores e a variável clima escolar foi evidente uma vez que a melhoria dos aspectos de convívio social por meio da colaboração entre estudantes e professores podem propiciar ambientes mais agradáveis e cooperativos, gerando uma melhor percepção do clima escolar positivo (Santos *et al.*, 2022). As falas dos entrevistados ressaltaram sugestões associadas às habilidades sociais, satisfação das necessidades socioemocionais e relações sociais positivas na escola, que contribuem para o engajamento dos alunos (Collie, 2024; Eriksen & Bru, 2023; Santos *et al.*, 2022). Ao promover as habilidades sociais e relações interpessoais respeitadas entre pares, o engajamento escolar pode melhorar significativamente junto com o senso de pertencimento contribuindo para resultados positivos na saúde mental (Singleton, 2023), um resultado desejável diante das preocupações com esse aspecto e com o senso de segurança dos alunos que foram expostas nas entrevistas.

Figura 1. Análise de conteúdo das entrevistas com os professores.

Núcleo	Categoria	Núcleo	Categoria
Engajamento Escolar	Afetivo (n=65, 41,66%)	Colaboração e apoio nas relações com os alunos	Relações interpessoais e habilidades sociais (n=11, 68,75%)
	Comportamental (n=43, 27,56%)		Empatia, gentileza e afeto no ambiente escolar (n=5, 31,25%)
	Cognitivo e agente (n= 48, 30,76%)		
	156 (59,09%)	16 (6,06%)	

Conclusão

Este estudo realizou uma avaliação de necessidades para investigar as percepções dos professores sobre relações interpessoais e envolvimento dos alunos com a escola para a elaboração de um programa de promoção de engajamento escolar e das habilidades sociais ao final do ensino fundamental. Os resultados encontrados destacaram a relação entre alunos e professores, a importância do engajamento escolar e das habilidades sociais. Ao abordar e abrir um espaço de escuta para professores, o presente estudo possibilitou encontrar descrições de variáveis importantes que são úteis às propostas interventivas. A implementação de programas que incentivem o engajamento escolar e as habilidades sociais pode ser uma estratégia eficaz para transformar a cultura escolar e prevenir a violência, contribuindo para melhores relações e desempenho dos alunos ao final do ensino fundamental. Destacou-se também a importância de aumentar a conscientização por meio de atividades envolvendo a comunidade escolar, a fim de fortalecer redes de apoio, prevenção, proteção, enfrentamento e atenção às diversas formas de violência que ocorrem nesses ambientes.

Dentre os limites destaca-se que os dados foram coletados por meio de uma amostra de conveniência com professores de uma única instituição pública, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Futuras pesquisas poderiam: incluir informações obtidas com outros informantes, como os membros da gestão escolar, familiares e comunidade; ser conduzidas em instituições públicas e particulares,

para que seja investigado se há e quais seriam as diferenças entre níveis socioeconômicos e ampliada a amostra.

Com as informações deste estudo futuras pesquisas a respeito do engajamento escolar e intervenções em escolas poderão ser fomentadas, favorecendo a promoção de relações interpessoais mais equilibradas, comunidades escolares mais coesas e unidas, além de melhores resultados acadêmicos. Assim, os achados deste estudo evidenciaram a importância das relações positivas, respeito e da parceria entre professores e alunos para fortalecer o engajamento escolar e as habilidades sociais dos últimos. Indubitavelmente, é necessário ampliar os espaços de discussão sobre a melhoria das relações interpessoais e as melhores formas de encorajar os alunos em espaços educativos. A compreensão dessas dificuldades é fundamental para a elaboração de intervenções que visem promover um ambiente escolar mais inclusivo, democrático, justo, motivador e propício ao aprendizado.

Referências

- AZEVEDO, Raquel; ROSÁRIO, Pedro; NÚÑEZ, José Carlos; VALLEJO, Guillermo; FUENTES, Sonia; MAGALHÃES, Paula. A school-based intervention on elementary students' school engagement. **Contemporary Educational Psychology**, v. 73, p. 102148, 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BÉLANGER, Félix; CANTIN, Stéphane; ARCHAMBAULT, Isabelle. Student engagement as a mediator process between peer victimization and achievement at the beginning of middle school. **Journal of school health**, v. 93, n. 11, p. 973-981, 2023.
- CAROZZO, Nádia Prazeres Pinheiro. Avaliação de programas psicossociais e da saúde: estudos para antes, durante e depois da implementação. **Como avaliar programa e intervenções**, p. 113-141, 2022.
- CASSONI, Cynthia; PENNA-DE-CARVALHO, Aline; LEME, Vanessa Barbosa Romera; MARTURANO, Edna Maria; FONTAINE, Anne Marie. Transição escolar nos anos finais do ensino fundamental: revisão integrativa da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. e225301, 2021.
- CIPRIANO, Christina et al. The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. **Child development**, v. 94, n. 5, p. 1181-1204, 2023.

- COLLIE, Rebecca. Social-emotional need satisfaction and students' academic engagement and social-emotional skills. **Educational Psychology**, v. 44, n. 2, p. 117-135, 2024.
- CONESA, Pedro Javier; ONANDIA-HINCHADO, Iban; DUÑABEITIA, Jon Andoni; MORENO, María Ángeles. Basic psychological needs in the classroom: A literature review in elementary and middle school students. **Learning and Motivation**, v. 79, p. 101819, 2022.
- DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida. **Inventário de habilidades sociais para adolescentes (IHSA-Del-Prette)**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2009.
- DENG, Ruiqi. Emotionally engaged learners are more satisfied with online courses. **Sustainability**, v. 13, n. 20, p. 11169, 2021.
- EMSLANDER, Valentin; HOLZBERGER, Doris; OFSTAD, Sverre Berg; FISCHBACH, Antoine; SCHERER, Ronny. Teacher–student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. **Psychological Bulletin**, 2025.
- ERIKSEN, Eli Vibeke; BRU, Edvin. Investigating the links of social-emotional competencies: emotional well-being and academic engagement among adolescents. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 67, n. 3, p. 391-405, 2023.
- ESTÉVEZ, Iris; RODRÍGUEZ-LLORENTE, Carolina; PIÑEIRO, Isabel; GONZÁLEZ-SUÁREZ, Rocío; VALLE, Antonio. School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. **Sustainability**, v. 13, n. 6, p. 3011, 2021.
- FERNANDES, Luana de Mendonça; PENNA-DE-CARVALHO, Aline; ALVES, Ana Júlia de Carvalho Pereira; LEME, Vanessa Barbosa Romera. et al. Programa de Habilidades Sociais para estudantes do Ensino Fundamental em vulnerabilidade social. **Vínculo-Revista do NESME**, v. 21, p. 1-11, 2024.
- FILIPPSEN, Osvaldo André; MARIN, Angela Helena. School climate and indicators of stress, anxiety, and depression in teachers of private technical high school. **Psicologia: teoria e prática**, v. 22, n. 3, p. 247-262, 2020.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Artmed editora, 2008.
- FREDRICKS, Jennifer; BLUMENFELD, Phyllis; PARIS, Alison. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. **Review of educational research**, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004.
- FREDRICKS, Jennifer; RESCHLY, Amy; CHRISTENSON, Sandra. Interventions for student engagement: Overview and state of the field. **Handbook of student engagement interventions**, p. 1-11, 2019.
- HAGGERTY, Robert J.; MRAZEK, Patricia J. (Ed.). Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research. 1994.
- HONG, Wei; ZHEN, Rui; LIU, Ru-De; WANG, Ming-Te; DING, Yi; WANG, Jia. The longitudinal linkages among Chinese children's behavioural, cognitive, and

emotional engagement within a mathematics context. **Educational Psychology**, v. 40, n. 6, p. 666-680, 2020.

HOU, Yongmei; WEN, Dan. Student-teacher relationship and its influencing factors among middle school students in Guangdong. **European Journal of Education and Pedagogy**, v. 3, n. 5, p. 153-158, 2022.

HUSBAND, Gary. Ethical data collection and recognizing the impact of semi-structured interviews on research respondents. **Education Sciences**, v. 10, n. 8, p. 206, 2020.

INBAR-FURST, Hagit; AYVAZO, Shiri; YARIV, Eliezer; ALJADEFF, Elian. Inservice teachers' self-reported strategies to address behavioral engagement in the classroom. **Teaching and Teacher Education**, v. 106, p. 103466, 2021.

JIANG, Xu; SHI, Dexin; FANG, Lue; Ferraz, Raul Corrêa. Teacher-student relationships and adolescents' school satisfaction: Behavioural engagement as a mechanism of change. **British Journal of Educational Psychology**, v. 92, n. 4, p. 1444-1457, 2022.

LEME, Vanessa Barbosa Romera; VALENTINI, Felipe; CAMPOS, Josiane Rosa; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida. Psychometric properties of the brief version of the social skills inventory for adolescents. **The Spanish journal of psychology**, v. 20, p. E36, 2017.

MARTINS, Juliana et al. School engagement in elementary school: A systematic review of 35 years of research. **Educational psychology review**, v. 34, n. 2, p. 793-849, 2022.

MOORE, Graham F. et al. Process evaluation of complex interventions: Medical Research Council guidance. **bmj**, v. 350, 2015.

POLING, D. V. et al. A narrative review of school-based interventions measuring dyadic-level teacher-student relationship quality. **Educ. Res. Rev.**, v. 37, p. 100459, 2022.

PORCARO, Jennifer; SOMMERS, Cheryl; KARANFILI, Besa; PARTRIDGE, Robert Ty. Microsystem and intrapersonal variables associated with middle school achievement: The important role of engagement. **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, v. 69, n. 2, p. 180-190, 2025.

MAKARIM, Muhammad Faiz; PRIMANA, Linda. Agentic engagement siswa: Tinjauan literatur sistematis. **Psyche 165 Journal**, p. 61-66, 2023.

REEVE, Johnmarshall. A self-determination theory perspective on student engagement. In: **Handbook of research on student engagement**. Boston, MA: Springer US, 2012. p. 149-172.

REEVE, Johnmarshall; CHEON, Sung Hyeon; YU, Tae Ho. An autonomy-supportive intervention to develop students' resilience by boosting agentic engagement. **International Journal of Behavioral Development**, v. 44, n. 4, p. 325-338, 2020.

SANTOS, Anabela Caetano et al. Social and emotional competencies as predictors of student engagement in youth: a cross-cultural multilevel study. **Studies in Higher Education**, v. 48, n. 1, p. 1-19, 2023.

SANTOS, Giselle Glória Balbino; SOARES, Adriana Benevides; MONTEIRO, Marcia. Habilidades sociais, motivação para o aprendizado e clima escolar no ensino fundamental e médio. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 9, n. 2, p. 301-317, 2022.

SARACOSTTI, Mahia; DE TORO CONSUAGRA, Ximena; SORIANO, Gabriel. Longitudinal qualitative research with children and adolescents: exploring school engagement trajectories and contextual factors in Post-pandemic period. **European Journal of education and psychology**, v. 18, n. 1, p. 7, 2025.

SAUNDERS, Ruth P.; EVANS, Martin H.; JOSHI, Praphul. Developing a process-evaluation plan for assessing health promotion program implementation: a how-to guide. **Health promotion practice**, v. 6, n. 2, p. 134-147, 2005.

SILVEIRA, Malu Egídio; JUSTI, Francis Ricardo dos Reis. Engajamento escolar: adaptação e evidências de validade da escala EAE-E4D. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 20, n. 1, p. 110-125, 2018.

SINGLETON, Jason. **Placing Students at the Center: Examining How Teacher Empathy Modeling and Empathy-Infused Student-Centered Learning Experiences Cultivate Empathetic Middle School Classrooms and Learning Communities**. Tese de Doutorado. Northeastern University. 2023.

SMOLKOWSKI, Keith et al. Evaluation of a social skills program for early elementary students: We Have Skills. **Journal of Research on Educational Effectiveness**, v. 15, n. 4, p. 717-747, 2022.

DE SOUZA, Marisangela Siqueira; SOARES, Adriana Benevides; FREITAS, Clarissa Pinto Pizarro. Avaliação e acompanhamento de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) em crianças do ensino fundamental. **Psicologia Clínica**, v. 33, n. 1, p. 95-118, 2021.

VEIGA, Feliciano Henriques. Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 1, p. 441-450, 2013.

MINHA VIDA DE PROFESSORA: UM JEITO DE OLHAR A EDUCAÇÃO

Emanuelle Augusta da Silva Santos (IFAL)¹

Reinaldo Batista dos Santos (IFAL)²

Willianice Soares Maia (IFAL)³

Introdução

Ao desenvolver este estudo, nos alinhamos com a perspectiva de que a educação é o alicerce de todas as áreas do conhecimento. É por meio dela que diferentes profissões e saberes se entrelaçam, formando pontes que unem pessoas, histórias e projetos de vida. Dentro desse vasto universo, a Língua Portuguesa ocupa um lugar especial, pois é pela linguagem que nos constituímos como sujeitos e expressamos nossa visão de mundo. No entanto, ser educador e, sobretudo, professor de Língua Portuguesa é enfrentar desafios que vão além dos conteúdos e das metodologias: é lidar com a desvalorização, com a falta de reconhecimento e com as complexidades humanas que atravessam a sala de aula.

Ao longo da história, a educação tem acompanhado o desenvolvimento da humanidade, desde as primeiras formas de transmissão de saber na pré-história até os sistemas formais de ensino na Grécia, em Roma até as sociedades contemporâneas. Essa longa trajetória revela que o ato de ensinar sempre esteve vinculado à transformação social, cultural e política, e que o papel do educador foi se modificando conforme os tempos e as necessidades da sociedade.

Com efeito, a vida de quem escolhe a educação, muitas vezes, não é tão simples, pois além da desvalorização que um educador é

¹ Graduanda no curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Alagoas. Contato: eass1@aluno.ifal.edu.br

² Doutor em Educação. Docente do Curso de Letras do Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió. Contato: santos.reinaldo@ufal.cedu.br

³ Doutora em Linguística Aplicada. Docente do Curso de Letras do Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió. Contato: willianice.soares@ifal.edu.br

submetido, soma-se a falta de apoio e respeito, criando uma sensação de frustração e desânimo que reflete na prática laboral, um reflexo que interfere de maneira direta na vida do professor e, conseqüentemente, na vida do aluno que muitas vezes perde o interesse pelo estudo, realidades que podem ser mudadas com o ensino da Língua Portuguesa, pois, corroboramos que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas criar condições para que o outro produza seu próprio saber. Essa concepção, inspirada em autores como Paulo Freire (1996), reforça que a docência deve possibilitar ao aluno trilhar caminhos de aprendizagem, compreendendo o mundo e a si mesmo a partir de uma postura crítica e autônoma.

Assim, o ensino precisa ser mais do que transmissão de conhecimentos, ele deve ser partilha, diálogo e construção coletiva. Na prática pedagógica, reconhecemos a importância do planejamento como ferramenta essencial. Planejar é um ato de responsabilidade e de amor, pois significa pensar no aluno e nas formas de favorecer sua evolução. É também um exercício de escuta, de observação e de adaptação às realidades que atravessam o cotidiano escolar. Vale ressaltar, que planejar é uma oportunidade de chegar ao que se almeja nas aulas, é permitir não só a organização, mas levar e elevar o planejamento como algo fundamental para cada educador. Portanto, como proposto no PPC de Letras do Instituto Federal de Alagoas, do ano de 2014, o projeto não pretende só visar as próprias ideias, mas ideias que comportem todos, assim como está escrito nos objetivos: compreender os princípios da sociedade democrática, ante as diversidades étnicas, sociais e culturais. (PPC, 2014, p. 10).

Este texto se configura um relato de experiência de uma professora em formação e se configura como resultado de um trabalho de conclusão do curso (TCC), orientado pela professora Dra. Willianice Soares Maia e pelo professor Dr. Reinaldo Batista dos Santos, que assinam como co-autores.

Durante a minha formação no Curso de Licenciatura em Letras-Português do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), compreendi que o papel da educação vai muito além da técnica, posto que ela é espaço

de convivência, diversidade e transformação. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2014) ressalta que a formação docente deve promover a compreensão dos princípios de uma sociedade democrática, respeitando as diferenças étnicas, sociais e culturais. É nesse contexto que nos formamos e aprendemos a olhar para a docência como um compromisso ético e humano. Dessa forma, este trabalho objetiva analisar e compreender os desafios enfrentados por nós e colegas professores de Língua Portuguesa, refletindo sobre a relação entre professor e aluno a partir da minha trajetória pessoal, formativa e das vivências no contexto escolar.

Busca-se, também, discutir como o processo de ensino-aprendizagem pode se tornar mais significativo quando sustentado pelo diálogo, pelo afeto e pela valorização da experiência. Assim, questionamos: como o professor pode continuar esperando, mesmo quando a realidade educacional parece tão adversa? Para alcançar esses propósitos, realizamos uma reflexão teórica e autobiográfica, fundamentada em autores que discutem a docência, a formação de professores e os sentidos da educação.

Como aporte teórico, apoiamo-nos em Paulo Freire (1996), ao defender que ensinar é um ato de amor e de liberdade; em Jorge Larrosa (2002), que vê a experiência como aquilo que nos acontece e nos transforma; em Mikhail Bakhtin (1997), que defende o diálogo como base da constituição humana e da prática educativa; em Boaventura de Sousa Santos (2010), que valoriza os saberes nascidos das margens e das resistências; e em Maurice Tardif (2002), que reconhece os saberes docentes como construções vivas, elaboradas no cotidiano da escola. O olhar aqui proposto é o de professores em formação que, a partir de vivências e estudos, reconhecem a complexidade e a beleza do ato de ensinar, um processo que é, ao mesmo tempo, humano, político e transformador.

O trabalho possui seis seções e nelas estão presentes trajetórias, a luta dos professores e muito do que abrange a educação, que é a área basilar da formação de conhecimento.

Trajatória Metodológica: De Onde Falo?

Antes de descrever minha trajetória como estudantes no curso de Letras, apresento a trajetória metodológica que norteia o artigo. Nela, tratamos das minhas memórias através do meu relato de experiência e de tudo que o processo acadêmico pôde oferecer, como a oportunidade de refletir acerca da docência, ou seja, de como ela traz aprendizados e de como toda luta pela resistência fez parte da minha realidade.

Este trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza experienciada, apoiada no relato de experiência. A proposta nasce do desejo de compreender o processo formativo vivido durante a graduação em Letras-Português no IFAL, a partir de experiências, memórias e reflexões sobre o que é ser professora. A metodologia adotada se ancora na escrita de si, compreendida como um exercício de formação e de autoconhecimento. O relato é aqui entendido, como uma forma legítima de produção de saber, pois, ao narrar a própria trajetória, nos reconhecemos como sujeito e objeto do processo educativo. Nesse pressuposto, essa escrita é atravessada por dimensões afetivas, sociais e epistemológicas e revela a docência como um caminho humano e histórico.

Também foi realizada uma análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras-Português do IFAL (2014), buscando compreender como o curso estrutura e orienta a formação docente. Essa leitura foi articulada vivências das/os autoras/es, valorizando os percursos formativos, os desafios enfrentados e os aprendizados construídos nas interações com professores, colegas e disciplinas.

A narrativa incorpora também uma revisão bibliográfica, sustentada em autores que dialogam com a dimensão humana da docência, como: Paulo Freire (1996; 2019), Jorge Larrosa (2002), Mikhail Bakhtin (2003), Boaventura de Sousa Santos (2010) e Maurice Tardif (2002). Esses referenciais teóricos ajudam a compreender a formação docente como um processo dialógico e transformador.

Assim, este percurso metodológico é mais que um caminho técnico, é uma travessia pessoal e formativa. A narrativa não busca dados, mas sentidos; não procura resultados, mas compreensões.

Escrever sobre a própria formação é, aqui, um gesto de resistência, afeto e reconhecimento do valor da educação como experiência de vida.

Relatar acerca da minha formação, de momentos e períodos vividos dentro da sala de aula tanto na escola, quanto na faculdade não é só desafiante, é encorajador e resiliente, pois se encontrar em meio a tantas dificuldades no meio educacional, muitas vezes, leva o profissional a desanimar, mas compreendemos que ter resiliência é levantar a cabeça, refazer o percurso lembrado do quanto lutou para fazer e ser por si e por todos os alunos, que estão em processo de aprendizagem e descobertas.

Assim, descrever experiências de vida com a educação, não só mostra admiração pelo ato de educar, mas a certeza de que educação tem significado de força e persistência, afinal de contas, professores são seres humanos e batalhadores, que lutam contra muitas adversidades e podem ter êxito com os alunos e em sua vida profissional.

Entre a Experiência e a Palavra: Trajetória Formativa Inicial no IFAL

A história do Campus Maceió teve início em 23 de setembro de 1909, com a criação de dezenove Escolas de Aprendizizes e Artífices, através do Decreto Nº 7.566, assinado pelo Presidente da República Nilo Peçanha. Assim, começava a Rede Federal de Ensino Profissionalizante no Brasil, em diferentes unidades federativas, inclusive Alagoas, onde a inauguração da escola ocorreu em janeiro de 1910, em um prédio da Rua Boa Vista, no Centro de Maceió. No ano de 1937, instalada, então, no prédio onde hoje funciona o Espaço Cultural da Ufal, a Escola de Aprendizizes e Artífices passou a ser chamada de Liceu de Artes e Ofícios.

Na sequência, transformou-se na Escola Industrial de Maceió e, depois, na Escola Industrial Deodoro da Fonseca. A transformação em Escola Técnica Federal de Alagoas (ETFAL) aconteceu em 1968, já na sua sede definitiva: esquina da Rua Mizael Domingues com a Rua Barão de Atalaia, Centro.

A partir do dia 22 de março de 1999 foi implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET-AL), substituindo

a ETFAL, e passando a ofertar alguns Cursos Superiores Tecnológicos. Finalmente, através da Lei nº 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), entre eles o Instituto Federal de Alagoas (IFAL), cuja Reitoria está instalada em Maceió, na Rua Odilon Vasconcelos, 103 (esquina com a Av. Júlio Marques Luz), Jatiúca. O prédio da rua Barão de Atalaia passou a ser denominado: Campus Maceió, o maior e mais tradicional campus do Instituto em Alagoas.

O relato que aqui se apresenta é de quem iniciou a graduação no Instituto Federal de Alagoas no primeiro semestre de 2018. Ter a experiência com a formação acadêmica inicial em Letras-Português no IFAL foi marcante desde o início até aqui. Os percursos foram muitos, porém o momento mais desafiante foi o que muitos estudantes estão subsentidos, lutar pela graduação estudando dentro de um transporte público intermunicipal, pois essa foi a realidade, de alguém que mora no interior e diariamente enfrenta uma viagem intermunicipal, ainda que em um transporte da prefeitura. Como afirma Vygotsky (1991, p. 90), “o aprendizado desperta uma variedade de processos internos de desenvolvimento que só ocorreriam mais tarde na vida se a criança estivesse sozinha”, mostrando que a interação com o contexto e com outros é essencial.

Uma das oportunidades que o IFAL me possibilitou foi aumentar meus conhecimentos e refletir sobre políticas educacionais e sociais que antes eu não entendia, o que oportunizou o crescimento pessoal e intelectual. Os componentes mais atrativos eram as aulas, pois, por meio delas foi possível não só observar, mas aprender os componentes/conteúdos abordados em cada disciplina de todos os semestres cursados. Ademais, é válido destacar que a Instituição oferece para além do que um estudante em formação procura, o que nos permite concluir que a educação existe e resiste. Que para se tornar professor é preciso primeiro passar pelo processo de (re)construção como sujeito, mas um processo que vale a pena. É nesse sentido que Freire defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 29).

Estou ciente de que o percurso que o curso de Letras-Português proporciona é raro, e de que vale a pena lutar pela docência e insistir em ser professor, além disso, um ser disposto a pensar no outro, que vai agir profissionalmente, mas que sempre vai lembrar que é ser humano antes de qualquer coisa.

Atualmente, entendendo do que se trata a educação e que um dos meios de descoberta foi a faculdade, estou certa do que quero e como irei lidar com a docência, e que ela é um caminho honroso a seguir, e que é um caminho longo, de lutas, mas de muitas vitórias e memórias.

Olho para as aulas que tive e tenho, e percebo o quanto é gratificante a estada no IFAL, pois aprendendo com cada professor e por isso não me arrependo de ter escolhido esse curso, porque o que aprendi e trouxe muita bagagem para o meu aprendizado e vai direcionar a maneira de como agir com os discentes futuramente.

É inegável que a desvalorização é algo que ocorre diariamente na vida de um docente, mas a forma de se levantar, se reerguer a cada dia, mostra o quanto cada um é resiliente, e é nessa realidade que eu me baseio, e não quero parar de aprender, pois o conhecimento é uma chave que abre portas.

Iniciar a jornada acadêmica em Letras-Português no IFAL é encontrar um caminho e construir uma trajetória que, muitas vezes, outros discentes não têm oportunidade, talvez um caminho nunca percorrido antes pois cada sujeito é único, mas que me definirá no sujeito e profissional que serei no futuro. Cada período e disciplina direciona um aprendizado extenso para a vida de cada discente, mediante a elas e à grade curricular do curso, que vem de 2014.

Nas disciplinas inclusas na grade curricular de Letras-Português do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) estão presentes:

Disciplinas	h/a semanal	h/a semestral	horas relógio
1º PERÍODO			
1. Leitura e Produção de Textos	04	80	66,7
2. Fundamentos da Linguística I	03	60	50,0
3. Teoria da Literatura I	03	60	50,0
4. Latim na Formação da Língua Portuguesa I	03	60	50,0
5. Metodologia Científica	02	40	33,3
6. Docência na Educação Básica	02	40	33,3
7. Educação, Comunicação e Tecnologias	02	40	33,3
Subtotal da carga horária	19	380	316,7
Disciplinas	h/a semanal	h/a semestral	horas relógio
2º PERÍODO			
1. Fundamentos da Linguística II	03	60	50,0
2. Teoria da Literatura II	03	60	50,0
3. Literatura de Língua Portuguesa	04	80	66,7
4. Latim na Formação da Língua Portuguesa II	03	60	50,0
5. Política e Organização da Educação Básica no Brasil	04	80	66,7
6. Projetos Integradores I	06	120	100,0
Subtotal da carga horária	23	460	383,3
Disciplinas	h/a semanal	h/a semestral	horas relógio
3º PERÍODO			
1. Literatura Brasileira I	03	60	50,0
2. Fonética e Fonologia	04	80	66,7
3. Sociologia da Educação	03	60	50,0
4. Desenvolvimento e Aprendizagem	03	60	50,0
5. Filosofia da Educação	03	60	50,0
6. Projetos Integradores II	06	120	100,0
Subtotal da carga horária	22	440	366,7
Disciplinas	h/a semanal	h/a semestral	horas relógio
4º PERÍODO			
1. Literatura Brasileira II	03	60	50,0
2. Morfologia	04	80	66,7
3. Antropologia Cultural	02	40	33,3
4. Didática Geral	03	60	50,0
5. História da Educação	02	40	33,3
6. Projetos Integradores III	06	120	100,0
Subtotal da carga horária	20	400	333,3

Disciplinas	h/a semanal	h/a semestral	horas relógio
5º PERÍODO			
1. Literatura Brasileira III	03	60	50,0
2. Sintaxe	04	80	66,7
3. Sociolinguística	03	60	50,0
4. Organização e Gestão Escolar	03	60	50,0
5. Projetos Integradores IV	06	120	100,0
6. Estágio Curricular Supervisionado I	06	120	100,0
Subtotal da carga horária	25	500	416,7
Disciplinas	h/a semanal	h/a semestral	horas relógio
6º PERÍODO			
1. Literatura Brasileira IV	03	60	50,0
2. Semântica	03	60	50,0
3. Linguística Aplicada	03	60	50,0
4. Planejamento Educacional e Avaliação da Aprendizagem	03	60	50,0
5. Currículo	02	40	33,3
6. Estágio Curricular Supervisionado II	06	120	100,0
Subtotal da carga horária	20	400	333,3
Disciplinas	h/a semanal	h/a semestral	horas relógio
7º PERÍODO			
1. Literatura Infanto-Juvenil	02	40	33,3
2. Pragmática	03	60	50,0
3. Linguística Textual	03	60	50,0
4. Pesquisa Educacional	02	40	33,3
5. Disciplina Eletiva	03	60	50,0
6. Orientação de TCC I	03	60	50,0
7. Estágio Curricular Supervisionado III	06	120	100,0
Subtotal da carga horária	22	440	366,7
Disciplinas	h/a semanal	h/a semestral	horas relógio
8º PERÍODO			
1. Literatura Alagoana	02	40	33,3
2. Estilística	02	40	33,3
3. Análise do Discurso	03	60	50,0
4. Disciplina Eletiva	03	60	50,0
5. LIBRAS	03	60	50,0
6. Orientação de TCC II	03	60	50,0
7. Estágio Curricular Supervisionado IV	06	120	100,0
Subtotal da carga horária	22	440	366,6
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	----	200	200
Total da carga horária		3.660	3.083,3
Disciplinas	h/a Semanal	h/a Semestral	Horas Relógio
Inglês para Fins Específicos	03	60	50,0
Espanhol para Fins Específicos	03	60	50,0
Elementos da Semiótica	03	60	50,0
Mídias e Tecnologia no Ensino	03	60	50,0

Fonte: PPC Letras-Maceió, 2014.

Dentre as disciplinas estudadas, pude me interessar por todas, pois englobam o conjunto do curso, todavia as com que mais me identifiquei foram Leitura e Produção de Textos, Fundamentos da Linguística I, Fundamentos da Linguística II, Fonética e Fonologia, e Análise do Discurso.

No início do curso, no primeiro período, me deparei com a disciplina de Leitura e Produção de Textos e pude ver várias formas de uso da linguagem, produzir diversas opções trabalhadas em sala, e com isso, fui evoluindo cada vez mais na disciplina e aprendendo, absorvendo, e encontrando mais conteúdo e mais ensino, o que só cooperou para que eu aprimorasse meus hábitos de leitura e minhas produções textuais.

Em Fundamentos da Linguística I, pude ter diversas experiências em sala de aula, experiências como a descoberta dos signos linguísticos, como atividades que mostraram a disciplina de maneira mais profunda, que me fizeram cada vez mais me aplicar nela, vendo e fazendo atividades que levavam os alunos a pensar e levar essa reflexão da sala de aula.

Já em Fundamentos da Linguística II, pude ter a continuação do conhecimento de grandes possibilidades, pois pude conhecer mais ainda a linguagem em aspectos que eu ainda não havia estudado, o que só fez o componente continuar com mais descobertas. Assim como foi em Fundamentos da Linguística I, onde acabei me identificando com a disciplina no primeiro dia de aula e levando a certeza de que, de fato, a Linguística não é só passível de ser aprendida, como ensinada.

Em Fonética e Fonologia encontrei uma área desafiante, mas mesmo com o percurso para aprender, era enriquecedor e de grande valor, porque pude compreender muitas coisas e estudar outras também como o estudo dos fonemas. Eram aulas repletas de saber e que, não havia necessidade de muitos aparatos para se tornarem interessantes, pois as aulas por si só, já despertavam interesse. Toda a disciplina e ensino só contribuíram para o que eu sei e o que aprendo até hoje, pois os conteúdos só ajudaram no meu ganho de conhecimento.

A disciplina Análise do Discurso, componente que também faz parte da minha grade, também me chamou muita atenção pela forma com a qual o diálogo era tomado, a forma com a qual as descobertas

aconteciam e as análises feitas, só me fizeram ser melhor na elaboração de uma análise posterior, pois a disciplina me preparou para o futuro. Entendi que existe o mundo ideal e o mundo real e pude ter mais descobertas que me levaram a entender melhor a forma de discurso, o que só me levou a aprimorar meus trabalhos e me sentir livre para produzi-los.

Como defende Bakhtin (2003), o discurso é sempre um ato dialógico, um encontro entre vozes que se respondem, se completo e se transforma mutuamente. Ao compreender o que defende o teórico, percebi que toda leitura e toda fala são espaços de diálogo, e que ensinar também é dialogar. Essa compreensão me levou a perceber que existe um mundo ideal e um mundo real, e que o discurso é o elo entre ambos, revelando nossas experiências e nossa forma de estar no mundo. Inspirada por essa perspectiva, pude aprimorar meus trabalhos e me sentir mais livre para produzir meus próprios textos e reflexões, reconhecendo-me como parte ativa do processo de aprendizagem. Ademais, a partir das leituras e diálogos com Larrosa ficou claro que “Aprender não é acumular informações; é experienciar, sentir e refletir sobre o que se aprende, reconhecendo a singularidade de cada vivência” (Larrosa, 2014, p. 23.) É sempre essa perspectiva que me motiva a continuar.

A Vida como Narrativa Formadora: Entre Experiência, Diálogo e Resistência

Ao refletir sobre minha trajetória pessoal, formativa e docente a partir de autores que me ajudam a pensar as categorias de experiência, diálogo, resistência, amor e saberes da docência, apoio-me em Jorge Larrosa (2002), Mikhail Bakhtin (2003), Boaventura de Sousa Santos (2010), Paulo Freire (1996) e Maurice Tardif (2002), porque acredito que suas ideias permitem compreender a docência não apenas como profissão, mas como um modo de existir, sentir e aprender com o mundo. Esses referenciais me ajudam a olhar para minha história não de fora, mas a partir de dentro dela como quem lê e escreve o próprio caminho.

Ao refletir sobre a minha trajetória, percebo que ser professora não foi apenas uma escolha profissional, mas o resultado de um

percurso de vida marcado por experiências, encontros e resistências. Como diz Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos acontece e nos transforma e, nesse sentido, cada viagem que fiz de Porto de Pedras a Maceió, cada aula que vivi no IFAL e cada desafio que enfrentei em sala de aula compuseram uma verdadeira pedagogia da experiência. Aprender, para mim, sempre foi mais do que acumular conteúdos, foi me tornar sujeito das minhas próprias descobertas.

A docência, no meu caso, nunca se reduziu a uma profissão; ela se tornou uma forma de vida atravessada pela escuta atenta e sensível e pela capacidade de ser afetada pelo outro. Com o tempo, compreendi, à luz de Bakhtin (1997), que a minha formação docente se construiu no diálogo com os outros, meus professores, colegas e alunos. Foi nesse entrelaçamento de vozes que passei a me reconhecer como professora. O meu discurso, como diria Bakhtin, é polifônico, pois carrega a voz da aluna dedicada que sempre fui, mas também a da professora que luta pelos seus alunos e que aprende todos os dias com eles. A docência, para mim, é um ato de linguagem; é colocar-me em diálogo com o mundo, tentando compreender o outro e a mim mesma no processo.

Também reconheço, ao pensar com Boaventura de Sousa Santos (2007), que a minha história faz parte de uma epistemologia do Sul, um saber que nasce das margens e das resistências, que tem cunho histórico e que se trata de lidar com diferentes formas de conhecimento de forma igualitária. Sou uma mulher do interior de Alagoas que enfrentou distâncias geográficas e simbólicas para afirmar-se como sujeito de conhecimento. Acredito que existem muitas formas de produzir ciência e pedagogia e que o meu saber vem das vivências, das estradas, dos alunos e das escolas por onde passei. Essa consciência me faz ver que a minha trajetória é também uma forma de resistência à desvalorização docente e à ideia de que apenas certos lugares ou pessoas detêm o saber.

É válido destacar que inspirada em Paulo Freire (1996), aprendi que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para que o outro o produza. Nesse sentido, trago comigo a certeza de que a docência é uma prática de amor e de liberdade.

Sempre acreditei que meus alunos já são capazes, mas precisam apenas de alguém que os ajude a acreditar nisso também. Assim como

Freire afirma que “me movo como educador porque me movo como gente”, sinto que minha caminhada como professora é movida pelo afeto, pela empatia e pela esperança.

Por fim, compreendo, a partir de Tardif (2002), que muito do que sei aprendi com a própria prática. Os saberes da experiência que construí ao longo do tempo são tão importantes quanto os saberes teóricos da formação acadêmica. Cada aluno, cada escola e cada desafio vivido contribuíram para que eu me tornasse a professora que sou. Meu conhecimento é vivo, plural e relacional, porque nasce da reflexão sobre o vivido e da troca com os outros.

Por isso, vejo minha vida e minha trajetória como uma narrativa em construção, um texto em movimento que une o biográfico e o pedagógico. Ser professora, para mim, é resistir e reexistir todos os dias. É dialogar, acolher, aprender e ensinar. É um jeito singular e comprometido de olhar o mundo e de acreditar que a educação pode, sim, transformá-lo pela palavra e pelo encontro humano.

O Ensinar e Aprender: Percepções da Minha Atuação Docente

Durante minha trajetória como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, pude compreender que ser docente vai muito além da paixão pelo ensino é um ato de resistência, empatia e compromisso ético. Ser professora é enxergar o aluno em sua totalidade, reconhecendo suas histórias, realidades e necessidades, e construir com ele um caminho de aprendizagem significativo. Além disso, pude perceber que existem muitas realidades diferentes, histórias diferentes e necessidades diferentes, e durante meu período de ensino fiz com que todos os alunos se sentissem iguais através do próprio diálogo e das atividades, escutei muitas histórias e pude construir laços que não desfiz após o fim do ciclo na escola. “Me movo como educador porque primeiro me movo como gente” (Freire, p.49, 1996).

A partir de então, passei a ver a sala de aula com outros olhos e pude entender que o ambiente escolar também pode ser o futuro, que ser professor não é o impossível nem a pior profissão, mas o começo de um grande aprendizado. Com o tempo que atuei em sala de aula, percebi respeito da parte de muitos alunos e situações desrespeitosas

também, e consegui, não contornar, mas construir amizades e ver transformação em quem mais me desrespeitava.

Antes de fazer uma imersão na prática docente, tinha uma perspectiva totalmente diferente da educação, mas entendi que a sala de aula não é o fim, mas sim o início de uma grande trajetória, percebi que era possível entender, corrigir e ver a evolução de cada aluno, pois cada passo era extremamente relevante para cada um e, como professora, para mim também. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular:

A contextualização é uma tarefa imprescindível para o conhecimento histórico. Com base em níveis variados de exigência, das operações mais simples às mais elaboradas, os alunos devem ser instigados a aprender a contextualizar (Brasil, 2018, p. 399).

Os obstáculos dentro de sala de aula não estavam latentes, o que não foi visto como uma dificuldade, mas sim como uma ajuda, pois entender cada dificuldade me ajudou a colaborar com a transformação das salas de aula, então, não foi impossível trabalhá-los e construir uma identidade profissional, e uma relação válida com cada aluno, todavia, os percursos não podiam ser rompidos de qualquer forma, pois se tratavam de pré-adolescentes e adolescentes do 6º ao 9º ano, que, em certos casos estavam, muitas vezes, descobrindo que podiam aprender e que não era impossível ter um vínculo maior com a Língua Portuguesa, o que corroborou Chervel quando defende “Encarregada pela sociedade de algumas orientações muito gerais que são as finalidades do ensino, a escola recebe em troca carta branca para definir as modalidades desse ensino” (Chervel, 1990, p. 20).

Em minha prática pedagógica, busquei promover o diálogo e a escuta ativa, criando um ambiente em que cada estudante se sentisse acolhido e valorizado. Ouvir suas histórias, desafios e sonhos permitiu que o processo de ensino-aprendizagem se tornasse mais humano e colaborativo. Desse modo, sempre mantive o diálogo aberto com meus alunos e estive disponível para atendê-los, mesmo diante das dificuldades que surgiam.

Ainda assim, insisti em promover o aprendizado por meio de textos produzidos por eles próprios, dedicando-me a corrigir cada detalhe, palavra por palavra, para que compreendessem, aprimorassem a escrita e avançassem em seu processo de aprendizagem.

Nenhuma aula era a mesma, pois, através da didática, tentava dinamizar e mostrar que é possível aprender o que estava sendo estudado sem complexidades, sempre explicava o necessário para que eles chegassem a um entendimento, pensassem de forma crítica e levassem em consideração cada área da disciplina estudada.

O ato pedagógico é, também, um ato político. É nessa condição que cabe ao professor assumir a direção do processo, deslocando-se o eixo da questão pedagógica do interior das relações entre professores, métodos e alunos para a prática social, recuperando-se a criatividade de professores e alunos: Em função de um 'produto' a ser alcançado, livre e conscientemente escolhido por 'produtores associados', estabelecem-se os métodos e os processos (Saviani, 2007, p. 414).

Foi a partir das falas do autor que percebi que não é impossível colaborar e receber colaboração, que por mais cheia de degraus que seja a vida docente, é possível atuar na vida de cada aluno, independentemente das suas diferenças e semelhanças, e que é devido também observar a vida do aluno, pois para eles também não é simples, mas embora, muitas vezes, difícil, é uma jornada estudantil plausível quando se há aprendizado e respeito.

Por vezes, o ambiente escolar é observado como algo que vai além de um desafio, algo um tanto quanto assustador e as boas relações que temos em sala são apagadas por quem não conhece ou não se permite conhecer o ambiente do outro lado, e conhecer o outro lado é realmente desafiante, mas é libertador.

Com a experiência que pude adquirir, entendi que há momentos em que devemos que agir com certa firmeza, mas compreender que através de um diálogo sério, os alunos podem ter uma visão diferenciada de como é a realidade e cooperar com o professor. Pude propor atividades para eles que envolviam gramática, leitura e produção de textos.

Contudo, não é possível dizer que ao ensinar obtive uma realidade perfeita, mas pude perceber que era possível transformar essa realidade, em aulas dialógicas e com um discurso respeitoso e tendo um contato igualitário com os meus alunos, o que só me levou, não só a me sentir incluída na realidade estudantil deles, mas me tornar uma profissional melhor, materializando os enunciados a seguir.

Foi, efetivamente, dentro da história da escola como realidade social e material, como cultura específica, que a questão do espaço e do tempo escolares adquiriu importância nos últimos anos. (Frago, p. 13, 1998)

As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem (Saviani, p. 28, 2005)

Estes trechos destacam que a escola é uma construção social e histórica, resultado das relações humanas e das necessidades coletivas de cada época. Para Frago (1998), o espaço e o tempo escolares, isto é, a organização física e temporal da escola refletem valores culturais e transformações sociais. Já Saviani (2005) ressalta que as instituições educacionais existem e funcionam dentro da sociedade, influenciando e sendo influenciadas por ela, pois envolvem pessoas, funções e relações que expressam o modo como a educação atende às demandas sociais.

Desafios e Aprendizados na Docência: É Preciso Esperançar

A partir das ideias de Paulo Freire (1996), busca-se compreender que ensinar é um ato de coragem, e que, mesmo diante das adversidades, o professor continua sendo um agente de transformar e de esperar aquele que, apesar do cansaço e das limitações, acredita no poder libertador da educação.

A docência é uma caminhada permeada por descobertas, alegrias e desafios que testam a fé e a persistência de quem ensina. Em

meio às indagações e às frustrações que atravessam o cotidiano escolar, é preciso resgatar a indagação inicial: como o professor pode continuar esperando, mesmo quando a realidade educacional parece tão adversa?

Mais do que um sentimento de “fracasso”, o que muitos docentes vivenciam é um processo de desmotivação e desgaste, que não nasce da falta de compromisso, mas das condições precárias em que o ensino muitas vezes ocorre. Baixos salários, desrespeito, desvalorização e falta de reconhecimento são marcas históricas da profissão docente, que, mesmo assim, continua a resistir.

Em diálogo, alguns colegas que já atuam como professores cogitaram em desistir da carreira por questões de condições de trabalho, a falta de motivação e, principalmente, questões mais profundas ainda que o afastem do âmbito profissional.

Para quem não compreende, um docente sempre deve estar pronto, disposto a escutar e estudar casos, que, muitas vezes nem pertencem à escola, mas, em certas situações, quando necessita, não obtém a chance de ser escutado, falar sobre seus desafios, suas frustrações, decepções e o porquê de suas decepções.

Vale ressaltar que o respeito faz uma certa mudança, não só no ambiente, como o modo que o aluno vai absorver o conteúdo e como o professor vai se sentir valorizado. Nesse sentido, como lembra Paulo Freire (1996, p. 66), “é preciso ter esperança do verbo esperar, porque há quem tenha esperança do verbo esperar”. O verbo esperar significa agir, lutar, transformar e continuar acreditando, mesmo em meio às dificuldades. É esse movimento de resistência e reinvenção que sustenta o professor, que, apesar das adversidades, segue acreditando na potência de cada aluno e na força da educação.

A educação não está só presente e atualmente livre para todos, mas para motivar todos, sejam crianças, jovens, adultos e idosos, porém, infelizmente ainda existe uma barreira extensa, uma parede entre a certeza da busca pelo aprendizado e a dúvida de poder ser tarde demais para estudar. Para filho,

A marginalização educacional foi uma constante em nossa história; os grupos menos favorecidos economicamente, em todas as épocas, receberam uma educação diferenciada, oscilando do abandono à própria sorte, à preparação para o trabalho, sem perspectivas para continuar os estudos no ensino superior (Filho, 2001, p. 66).

A realidade mostra e relata de forma imagética e verbal a luta dos professores, não só por um emprego, mas para trazer sucesso para uma turma, sucesso esse que não é nem para si, mas para os discentes. As metas de um futuro melhor para um profissional são infindas, eles projetam um futuro, mas às vezes, parece que estão regredindo e isso causa decepção, e é daí que vêm o fracasso, o cansaço, a incerteza, a dúvida que podem culminar em um abandono.

Todo profissional capacitado, e em processo de crescimento busca algo além de suas próprias capacitações, busca mostrar aos seus alunos que eles também são capazes. É nesse período de luta até consigo mesmo que os profissionais passam a desistir de si para investir nos alunos, pois, não só o desrespeito, mas a evasão é muito grande, e para quem se encontra nas salas de aula e trabalha com afinco naquilo que deseja, é estafante e decepcionante não só ver alunos indo embora como a desvalorização que o professor sofre.

Nessa linha de pensamento, o fracasso docente acontece, não só por desgaste, mas por decepção, por ter um olhar profissional, além disso humano para tratar de conflitos e pessoas e muitas vezes não ser tratado como tal, é isso que leva o professor a, em certos momentos, ver o respeito em outras profissões, e mesmo com todos os seus ideais, se vê distante da docência, o que reafirma a Freire ao mencionar “Em verdade, instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela” (Freire, 1968, p. 47).

Portanto, entender que o educador não é o culpado e que a classe dos educadores deveria investir mais neles, é sim, uma clareza de visão, pois eles que lutam pelos próprios ideais.

Um Olhar Para a Vida e a Educação: Experiência e Esperança

Olhar para a educação, para mim, é olhar para a própria vida. É enxergar tudo o que vivi, o que aprendi e o que ainda quero transformar. Educar é mais do que ensinar conteúdos, é viver experiências, sentir, errar, recomeçar e, principalmente, acreditar. Entendo que preparar o terreno da educação é preparar o terreno da própria existência, porque ensinar é um ato de vida. Cada sala de aula que vivi foi um universo de histórias, encontros e descobertas, onde aprendi tanto quanto ensinei.

Acredito que a educação é um dos caminhos mais nobres que alguém pode trilhar. É por meio dela que nos tornamos mais humanos, sensíveis e conscientes das realidades que nos cercam. Ser professora, para mim, é uma travessia que exige coragem, empatia e amor. Como diz Paulo Freire (1996) ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, e eu aprendi que o educador ensina também com sua postura, com o jeito de olhar e com a forma como se coloca no mundo.

Dáí que a educação é um dos mais elevados caminhos, que levam alunos a conhecerem e reconhecerem seus futuros, a ter resposta para suas dúvidas e a entender que a igualdade na vida não só do aluno como aluno, mas como ser humano é crucial, criando uma consciência e a partir de então, uma certeza de que é possível pensar no outro e no professor. Durante minha trajetória, percebi que a educação e a vida se entrelaçam. Cada experiência que vivi dentro e fora da escola e do IFAL fez parte da minha formação como professora e como pessoa. A escola é um reflexo da vida social, um espaço onde convivem diferentes vozes, culturas e histórias. Como assevera Bakhtin (2003), todo discurso é um diálogo, e, é nesse diálogo que me reconheço como educadora, porque aprendo, ensino e me transformo no encontro com os outros.

Com o tempo, percebi que educar também é resistir, é permanecer firme mesmo diante da falta de reconhecimento, das dificuldades e das frustrações. Mas educar é, acima de tudo, esperar, esse verbo que Paulo Freire (1996) diz ser movimento e ação, não apenas espera. Eu sigo esperando todos os dias, acreditando que a educação transforma e que, por meio dela, posso tocar vidas e ser tocada. A educação, apesar de ser singular é pluralizada, porque são vários pensamentos, várias ações e vários

docentes interagindo com alunos que precisam de conhecimento. Para Sacristán,

Provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação nos alunos/as exige uma escola e uma aula onde se possa experimentar e viver a comparação aberta de pareceres e a participação real de todos na determinação efetiva das formas de viver, das normas e padrões que governam a conduta, assim como das relações do grupo da aula e da coletividade escolar. (Sacristán, 1992, p.26)

Tenho consciência de que a é preciso pensar em uma educação que possibilite aliar a prática à teoria, pois são indissociáveis, um complementa o outro e ambos fazem a diferença na sala de aula, e na escola em si.

Ser professora me ensinou que as maiores vitórias são, muitas vezes, silenciosas: um aluno que melhora sua escrita, outro que volta a acreditar em si, um sorriso em meio a uma explicação difícil. Essas pequenas conquistas me lembram todos os dias porque escolhi esse caminho. Como dito em outro momento, trago novamente Larrosa (2002), para relatar que a experiência é aquilo que nos acontece e nos transforma, e cada aula, cada conversa e cada desafio me transformaram profundamente.

Olhar para a educação é, portanto, olhar para mim mesma. É reconhecer que cada passo dado na docência faz parte da minha história de vida. A educação me moldou, me fez mais paciente, mais humana e mais consciente do meu papel no mundo. Aprendi que, mesmo com todos os obstáculos, ensinar é uma das formas mais bonitas de viver porque, através da educação, eu também me reinvento e renasço a cada dia.

Considerações Finais

Ao escrever este relato, percebi que contar minha trajetória é mais do que narrar um percurso acadêmico é falar sobre quem eu sou e sobre o que a educação representa na minha vida. “Minha vida de professora” não é apenas um título, mas um modo de existir. Ser

professora é viver entre o ensinar e o aprender, entre o sentir e o refletir, entre o resistir e o esperar.

Durante minha formação no IFAL, descobri que a docência vai muito além da sala de aula. Ela se estende para todos os espaços da vida, porque o professor aprende o tempo inteiro. Como afirma Tardif (2002), os saberes docentes se constroem no cotidiano, nas experiências vividas, nas reflexões e nas relações com os alunos. Em cada desafio que enfrentei, nas viagens longas, nas aulas difíceis, nas dúvidas e nas vitórias fui me formando como educadora e como ser humano.

Percebo hoje que a formação docente é contínua. Eu me refaço a cada nova experiência, a cada turma e a cada desafio. Ser professora é um processo de vida, é estar aberta a aprender sempre. Como diz Bakhtin (2003), o diálogo é o que nos constitui, e eu me reconheço nesse movimento constante de ouvir e ser ouvida, ensinar e aprender. Tento encerrar este trabalho com a certeza de que a educação é um ato de amor (no sentido forte da palavra) e de vida. Ser professora é a maneira que encontrei de transformar o mundo e de transformar a mim mesma. Cada aluno que passou por mim deixou um pedacinho de sua história, e eu deixei um pouco da minha também. Acredito que é nesse encontro, entre o ensinar e o viver, que a verdadeira educação acontece. *“Minha vida de professora”* é feita de esperança, de aprendizado e de amor.

É o meu jeito de olhar a educação e de seguir acreditando que vale a pena ser educadora. Continuarei esperando, como ensina Freire, porque acredito que cada aula é uma semente lançada no coração de alguém. E enquanto houver educação, haverá futuro e haverá vida. O trabalho foi feito com muito esforço e possibilitou a retenção de muitos aprendizados e compreensão. O processo foi para além de uma pesquisa, que só me levou a entender que, mesmo após a faculdade, levarei sempre comigo. Relatar a minha experiência só me fez compreender mais ainda o que uma professora e uma futura professora carregam, que são aprendizados, e uma construção de identidade profissional.

O relato me proporcionou uma grande experiência, porque pude explorar minha essência de professora e de futura agente da educação. A partir de então, pude entender que os professores não são só

essenciais em uma escola junto com os alunos e toda equipe, mas parte crucial da docência. Com isso, pude ter novas descobertas ao fazer o artigo e só entender mais ainda que há um futuro cheio de experiências para explorar, que haverá muitas histórias para contar e serem ouvidas, que haverá uma construção de compreensão e uma trajetória a ser vivida, formando alunos e, muitas vezes, entender que, apesar de capacitado, o professor também é formado todos os dias.

Ser professor é agir pelo outro independentemente da situação, é ser pai e mãe quando necessário e estender a mão não só para alunos como somente alunos, mas sim como seres humanos que precisam uns dos outros, é proteger cada aluno e ao mesmo tempo alertar sobre o futuro, é corrigir provas durante a semana e se encontrar em cada acerto, como se, de fato, não só o conteúdo, mas o aprendizado dando mais frutos na educação e na vida de cada aluno.

Além disso, ser professor é estar de coração aberto, não só quando as situações se apresentam necessárias, mas mantê-lo aberto todos os dias, para compreender, para aconselhar, para motivar, preparar e ensinar, afinal de contas, a educação é isso: é se dispor até nos dias mais difíceis, deixar os problemas para depois e se dedicar inteiramente ao aluno. Portanto, ser professor é saber que a educação pode até ser desafiante, mas que é uma descoberta honrosa, porque vale a pena vencer os desafios pelos seus alunos, vale a pena prosseguir e entender que educação e humanidade andam juntas, porque não há como ser educador sem ser humano.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28–48, 1992.
- FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28–48, 1992.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 4, p. 27–33, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DESIGN INCLUSIVO: O PAPEL DO AMBIENTE E DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Leandro Ferraz (UFFS)¹

Geisiele Franciane Della Justina (Ampére-PR)²

Antônio Gonçalo Junior (APAE-PR)³

Introdução

A jornada por uma educação genuinamente transformadora começa, inevitavelmente, pela compreensão de que o espaço habitado pelo conhecimento não é um receptáculo passivo, mas um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem. Quando discutimos os fundamentos do design inclusivo no contexto educacional, não estamos tratando apenas de questões estéticas ou de engenharia civil e arquitetura; estamos falando de uma postura ética e pedagógica que reconhece a diversidade humana como a norma, e não como a exceção.

No Brasil, o debate sobre a inclusão escolar avançou significativamente nas últimas décadas, saindo de um modelo de integração – onde o aluno deveria se adaptar ao sistema – para um modelo de inclusão plena, onde o sistema, os ambientes e as metodologias são desenhados para acolher a totalidade das subjetividades.

O design inclusivo fundamenta-se na premissa de que a “incapacidade” não reside no indivíduo, mas na interação entre o sujeito e as barreiras impostas pelo ambiente. Esta visão biopsicossocial, amplamente defendida na literatura contemporânea e consolidada pela Lei Brasileira de Inclusão, desloca o foco do “déficit” para o potencial humano.

Dentro da sala de aula, isso significa que a organização espacial, a escolha do mobiliário e a disposição dos recursos didáticos precisam ser planejadas sob a ótica da acessibilidade. Como aponta a professora

¹ Professor Doutor. Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul. Contato: leandro.ferraz@ufnt.edu.br

² Pedagoga. Desinger de interiores. Contato: geisydellajustina@gmail.com

³ Profissional de Educação Física. APAE de Ampére-PR. Contato: antoniogoncalo139@gmail.com

e pesquisadora brasileira Maria Teresa Eglér Mantoan, a inclusão exige uma mudança estrutural na escola, de modo que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento, respeitando-se seus ritmos e singularidades.

Fundamentos do Design Inclusivo na Educação

Um dos pilares conceituais mais robustos dessa transformação é o Desenho Universal. Este conceito, inicialmente gestado no campo da arquitetura pelo norte-americano Ronald Mace, propõe a concepção de produtos, ambientes e interfaces que possam ser utilizados pelo maior número possível de pessoas, independentemente de idade, habilidade ou situação, sem a necessidade de adaptações posteriores ou projetos especializados.

No ambiente escolar, o Desenho Universal se traduz na eliminação de barreiras arquitetônicas e sensoriais desde a concepção do projeto pedagógico e estrutural. Imagine uma escola onde as rampas não são anexos distantes, mas partes integrantes e fluidas da circulação principal; onde a sinalização é tátil, visual e auditiva de forma intuitiva; e onde o mobiliário permite ajustes de altura e ergonomia que atendem tanto a uma criança com paralisia cerebral quanto a um aluno com alta estatura. O design, aqui, atua como um facilitador da autonomia, permitindo que o estudante se aproprie do espaço sem depender de auxílio constante, fortalecendo sua identidade e autoestima.

A transposição desses conceitos para a prática de ensino encontra sua expressão mais acabada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Se o Desenho Universal foca no espaço físico, o DUA foca no currículo e na prática docente. Ele se baseia em três redes cerebrais fundamentais: as redes de reconhecimento (o "o quê" da aprendizagem), as redes estratégicas (o "como" da aprendizagem) e as redes afetivas (o "porquê" da aprendizagem). Um professor que adota os fundamentos do design inclusivo compreende que oferecer múltiplos meios de representação, de ação e expressão, e de engajamento, não é um "favor" feito ao aluno com deficiência, mas sim uma estratégia que beneficia toda a turma.

Ao diversificar as formas de apresentar um conteúdo e/ou atividade – utilizando vídeos legendados, mapas táteis, textos em áudio e atividades práticas –, o docente atende às necessidades específicas de um aluno cego ou surdo e, simultaneamente, contempla os diferentes estilos de aprendizagem dos demais estudantes.

Nesse cenário, o papel do professor é o de um arquiteto da mediação pedagógica. Revisitando os ensinamentos de Lev Vygotsky, percebemos que o desenvolvimento humano é mediado pela cultura e pelas ferramentas disponíveis no meio social. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – aquele espaço entre o que o aluno consegue fazer sozinho e o que consegue fazer com ajuda – é diretamente influenciada pela qualidade do design inclusivo. Se o ambiente é hostil ou inacessível, a ZDP encolhe; se o ambiente é desenhado para a inclusão, as possibilidades de interação e aprendizagem se multiplicam.

O professor brasileiro contemporâneo, influenciado por essa perspectiva sociointeracionista, deixa de ser o transmissor de conteúdo para se tornar o curador de um ambiente rico em estímulos acessíveis. É ele quem identifica que uma mesa ajustável pode ser o diferencial para que um aluno com distrofia muscular consiga manusear seu dispositivo eletrônico, ou que a redução de ruídos visuais nas paredes pode ser crucial para o foco de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A importância de fundamentar o design inclusivo na educação brasileira também passa pela leitura crítica de Paulo Freire. Em sua pedagogia da autonomia, Freire nos ensina que a educação é um ato político e que o espaço educativo deve ser um lugar de liberdade e libertação. Uma escola que não oferece acessibilidade física e comunicacional está, em última análise, silenciando o estudante e negando sua cidadania. Quando o professor reorganiza o espaço e luta por mobiliários adequados, ele está exercendo uma práxis libertadora. A acessibilidade deixa de ser uma norma técnica da ABNT para se tornar um direito humano fundamental. O design inclusivo é, portanto, a ferramenta material que dá suporte ao projeto político-pedagógico da escola inclusiva.

No panorama atual do Brasil, enfrentamos o desafio de converter a robusta legislação e as teorias acadêmicas em realidade

cotidiana nas escolas públicas e privadas. O senso comum muitas vezes confunde inclusão com mera "presença física" no recinto escolar. No entanto, os fundamentos que exploramos revelam que estar presente é diferente de pertencer. O pertencimento só ocorre quando o aluno consegue interagir plenamente com o meio. Isso demanda do professor uma nova sensibilidade para o que chamamos de barreiras atitudinais.

Muitas vezes, o mobiliário acessível está presente, mas o preconceito ou o desconhecimento do docente impedem que ele seja utilizado de forma a promover a inclusão. A formação continuada e permanente torna-se, então, o esteio dessa mudança de paradigma. O professor precisa se apropriar dos termos técnicos – desenho universal, tecnologia assistiva, adequação razoável – e entender como eles se aplicam no “chão da escola”.

Considerando o desenvolvimento infantil sob a ótica de Jean Piaget, entendemos que o conhecimento é construído na interação do sujeito com o objeto. Se o objeto de conhecimento – seja um livro, um experimento científico ou um brinquedo pedagógico – é fisicamente inacessível a uma criança devido às limitações de design, o processo de equilíbrio majorante é interrompido. Assim, garantir que um laboratório de ciências tenha bancadas com recuo para cadeiras de rodas ou que o acervo da biblioteca esteja disponível em formatos digitais acessíveis não é apenas uma questão de infraestrutura, mas uma condição indispensável para o desenvolvimento cognitivo.

O design inclusivo assegura, desta forma, que a "assimilação" e a "acomodação" piagetianas ocorram sem as barreiras artificiais criadas por uma sociedade que, historicamente, desenhou seus espaços para um padrão humano inexistente: o homem médio, perfeito e sem limitações.

A eficácia dessa abordagem no cenário educacional brasileiro também depende de uma visão sistêmica. Não basta que uma sala de aula seja acessível se o caminho até o refeitório for intransitável ou se os banheiros não comportarem o giro de uma cadeira de rodas. O design inclusivo abarca a totalidade da experiência escolar. O professor, como observador privilegiado do cotidiano, é muitas vezes o primeiro a notar que o brilho excessivo de um quadro branco impede a leitura de um aluno com baixa visão ou que a disposição das cadeiras

em filas tradicionais dificulta a comunicação em Libras de um estudante surdo. Essa percepção aguçada transforma o docente em um agente de *design thinking*, capaz de propor soluções criativas e imediatas enquanto as reformas estruturais definitivas não ocorrem.

Adentrar o universo do design inclusivo é, acima de tudo, aceitar o desafio de repensar a educação a partir das margens. Quando projetamos para aqueles que têm os maiores desafios de acesso, acabamos criando soluções que são superiores para todos. O conceito de "efeito rampa" ilustra bem essa realidade: as rampas de calçada, criadas para usuários de cadeiras de rodas, acabaram beneficiando pais com carrinhos de bebê, viajantes com malas de rodinha e pessoas idosas. Na educação, um material didático com linguagem clara e suportes visuais, desenvolvido para apoiar o aprendizado de um aluno com deficiência intelectual, revela-se uma poderosa ferramenta para toda a classe, facilitando a compreensão de conceitos complexos por todos os estudantes.

A relevância contemporânea desses fundamentos reside no fato de que o Brasil possui um dos arcabouços legais mais avançados do mundo no que tange aos direitos das pessoas com deficiência. No entanto, a distância entre a letra da lei e a prática pedagógica ainda é um abismo que precisamos atravessar. O professor não deve se sentir isolado nessa tarefa.

O design inclusivo é um esforço coletivo que envolve gestores, arquitetos, designers, terapeutas ocupacionais e, primordialmente, a comunidade escolar. A escuta ativa dos próprios alunos com deficiência é um dos pilares desse processo: "nada sobre nós, sem nós". Ao envolver o estudante na avaliação do que funciona ou não em seu espaço de estudo, o professor promove não apenas o acesso físico, mas o protagonismo juvenil.

Ao observarmos a evolução dos espaços educativos, percebemos que a rigidez das salas de aula do século XIX já não comporta a fluidez necessária para a educação inclusiva do século XXI. O mobiliário estático está dando lugar a peças modulares, leves e adaptáveis, que permitem reconfigurações rápidas conforme a atividade proposta. Essa flexibilidade é a alma do design inclusivo. Ela permite que a sala de aula se transforme em um laboratório, em um teatro ou em um espaço de meditação, acolhendo as diferentes

necessidades sensoriais e motoras que se manifestam no grupo. O professor, atento a esses fundamentos, começa a ver seu trabalho não apenas como a entrega de um currículo, mas como a facilitação de experiências humanas profundas, onde o espaço é o palco e o design é o roteiro que garante que ninguém seja deixado nos bastidores.

A integração entre ambiente e pedagogia se consolida quando compreendemos que o design não é algo que se adiciona à educação, mas algo que é intrínseco a ela. Cada escolha feita pelo docente – desde a fonte utilizada em um slide até a altura em que os trabalhos são expostos no mural – tem o poder de incluir ou excluir. O design inclusivo na educação é, em última instância, um exercício de empatia aplicada. Ele exige que o professor se coloque no lugar do outro para antecipar as barreiras e removê-las antes mesmo que causem frustração ou fracasso escolar. É uma mudança de perspectiva que transforma a dificuldade em desafio técnico e a diversidade em potência criativa.

Compreender que a acessibilidade é um processo contínuo e que o desenho universal é um norte a ser seguido permite que os educadores brasileiros se sintam encorajados a dar os primeiros passos, mesmo diante de limitações orçamentárias. Pequenas adaptações, informadas por esses sólidos fundamentos teóricos, podem ter impactos monumentais na vida de um estudante. A transformação do ambiente educacional começa com essa nova consciência sobre o papel da mobília, do espaço e da tecnologia, enxergando neles os aliados necessários para que cada aluno, sem exceção, possa florescer em sua plenitude.

O suporte físico da escola, quando alinhado aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e aos preceitos éticos da pedagogia crítica, torna-se o alicerce onde a equidade deixa de ser um conceito abstrato para se tornar uma vivência concreta. Ao dominarem esses fundamentos, os professores passam a reivindicar espaços que não apenas permitam a entrada de todos, mas que celebrem sua presença, garantindo que a infraestrutura escolar seja o reflexo material do compromisso social com uma educação que verdadeiramente adapta para incluir.

Esta base conceitual fornece a clareza necessária para que os profissionais da educação analisem criticamente seu entorno e

identifiquem onde a arquitetura e o planejamento falharam, permitindo que a intervenção pedagógica ocupe as lacunas e construa pontes para o conhecimento. Cada rampa instalada, cada mesa adaptada e cada recurso multimídia acessível é um testemunho de que a escola brasileira está, passo a passo, redesenhando seu futuro para ser tão plural quanto seu povo.

A consolidação desses princípios demanda que o educador olhe para o cotidiano da escola com novos olhos, percebendo que o design inclusivo é o fio condutor que une o direito à educação à realidade da sala de aula. Sem essa base sólida, qualquer tentativa de inclusão corre o risco de ser superficial. É por meio do domínio dessas teorias – que transitam entre o clínico, o pedagógico e o legal – que se constrói a competência necessária para transformar a escola em um ecossistema de aprendizagem verdadeiramente democrático.

Ao entendermos que a acessibilidade e o desenho universal são as fundações de uma prática docente moderna, preparamo-nos para enfrentar o desafio de construir ambientes onde a autonomia do aluno não seja interrompida por um degrau físico ou por uma barreira atitudinal. Ter em mãos uma compreensão clara dessas diretrizes é o que permite ao professor atuar como um mediador eficaz, garantindo que o espaço escolar seja, conforme sonhado por Freire, um lugar onde a curiosidade e o desenvolvimento não encontram limites impostos pela falta de planejamento. Cada estratégia de representação e cada ajuste na mobília escolar tornam-se, assim, atos deliberados de uma pedagogia que reconhece a dignidade humana em todas as suas formas de existir e aprender.

Considerações Finais: Caminhos para Uma Educação Adaptada e Acessível

A educação inclusiva não é um destino estático, mas um processo contínuo de vigilância, criatividade e, acima de tudo, redesenho. Ao sintetizarmos as transformações necessárias para as nossas instituições de ensino, fica evidente que o segredo de uma escola que verdadeiramente acolhe não reside em fórmulas pedagógicas milagrosas, mas na harmonia profunda entre o fazer docente e a configuração do espaço físico. O design inclusivo, longe de

ser um luxo arquitetônico ou uma exigência meramente burocrática, consolidou-se como o suporte material da ética pedagógica. Sem um ambiente que respire acessibilidade, a pedagogia da inclusão corre o risco de tornar-se um discurso vazio, uma promessa de pertencimento que tropeça no primeiro degrau ou se silencia diante de uma mobília rígida e excludente.

A ergonomia não trata apenas de cadeiras e mesas, mas de oferecer o suporte físico necessário para que a mente possa se ocupar do conhecimento, livre da fadiga e da dor. Compreendemos que a acústica, a luz e as cores são as camadas invisíveis da inclusão, capazes de acolher ou expulsar estudantes com perfis sensoriais diversos. Acima de tudo, reafirmamos que o design inclusivo é democrático: o que é projetado para atender à necessidade específica de um aluno acaba por elevar a qualidade da experiência educativa para todos os outros, criando o que chamamos de efeito cascata da acessibilidade.

O compromisso ético enquanto educador é o de uma educação que não se contenta com a mera integração. Integrar é permitir a entrada; incluir é garantir a permanência com autonomia, dignidade e protagonismo. Essa convicção nasce da observação cotidiana de que o espaço educa tanto quanto o livro didático. Uma escola que investe em sinalização em Braille, em tecnologias assistivas de baixo custo e em pátios onde o brincar não encontra obstáculos, está enviando uma mensagem poderosa à sociedade: a de que todas as vidas têm o mesmo valor e de que a diversidade humana é a nossa maior riqueza. O papel do professor é o de ser o catalisador dessa mudança, unindo os saberes da pedagogia, da arquitetura e do design para construir territórios de liberdade.

Para o futuro, a agenda da educação inclusiva no Brasil deve ser pautada por uma integração ainda maior entre as políticas públicas de infraestrutura e as práticas de formação docente. Não basta construir prédios acessíveis se não houver professores preparados para ativar esses espaços. Propomos que o caminho a seguir envolva três frentes prioritárias de ação: primeiro, a institucionalização do design inclusivo como tema transversal obrigatório em todas as licenciaturas e programas de formação continuada; segundo, a criação de comitês interdisciplinares permanentes dentro das escolas, onde a escuta ativa dos professores e alunos informe cada nova compra de mobiliário ou

reforma estrutural; e terceiro, o incentivo ao desenvolvimento de tecnologias assistivas nacionais, sustentáveis e de baixo custo, que dialoguem com a realidade das nossas escolas públicas.

A transformação que buscamos exige resiliência. Sabemos que as barreiras atitudinais são persistentes, mas o design tem o poder de desarmá-las. Quando um colega vê o sucesso de um aluno com deficiência apoiado por uma mesa ergonômica ou por uma rotina visual bem estruturada, o preconceito perde terreno para a evidência do desenvolvimento. O futuro da educação adaptada e acessível repousa na nossa capacidade de enxergar a sala de aula como um protótipo constante, um laboratório onde testamos novas formas de convivência e aprendizagem. A escola deve ser o lugar onde o mundo se mostra mais justo e funcional do que ele é lá fora, servindo de modelo para uma sociedade que ainda está aprendendo a lidar com suas diferenças.

Ao encerrar este ciclo de reflexões, convidamos cada educador a olhar para sua sala de aula amanhã com olhos de designer. Pergunte-se: – O que neste espaço está impedindo o brilho de algum aluno? – e – Como posso reorganizar este pequeno território para que o saber flua sem barreiras? – As lições aqui compartilhadas não são conclusões definitivas, mas ferramentas de trabalho. O design inclusivo é uma prática de esperança aplicada, um exercício freiriano de ler o mundo para transformá-lo. Cada rampa que substituímos por um acesso fluido, cada pictograma que colamos em uma porta e cada ajuste milimétrico em uma cadeira escolar é um passo firme em direção a uma educação que não apenas adapta para incluir, mas que incluem para libertar.

O compromisso com o design inclusivo é, em última análise, um compromisso com o amor pedagógico. É a prova concreta de que nos importamos o suficiente com o outro para preparar o caminho por onde ele irá caminhar. Que sirva de semente para novas práticas e que o papel do ambiente e do professor na educação especial continue sendo um tema gerador de inovações, afetos e direitos conquistados. Caminhamos para um horizonte onde a palavra "inclusão" poderá, um dia, ser dispensável, pois a acessibilidade será a norma natural de todo e qualquer espaço de saber. Até lá, seguimos desenhando, adaptando

e ensinando, com a certeza de que uma escola que acolhe a todos é o primeiro passo para um mundo que pertence a todos.

Referências

- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 jan. 2026.
- CASTRO, Maria Beatriz. **Desenho universal para aprendizagem (DUA): princípios e práticas**. In: MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Educação inclusiva: diretrizes para formação docente. Campo Grande: SED/MS, 2012.
- CENTRO DE TECNOLOGIA ESPECIAL APLICADA (CAST). **Diretrizes do Design Universal para Aprendizagem** versão 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 5 jan. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MACE, Ronald. Design universal: ambientes sem barreiras para todos. **Designers West**, v. 33, n. 1, p. 147-152, 1985.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2004.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. São Paulo: Edusp, 2003.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Ensinando todos os alunos na era digital: design universal para aprendizagem**. Alexandria, VA: ASCD, 2002.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

UM OLHAR DIALÓGICO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: RELAÇÕES E PERSPECTIVAS

Adriano Rosa da Silva (UFF)¹

Introdução

No sentido de “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (Chartier, 2002, p. 16 - 17), o presente estudo constitui-se em uma revisão de literatura de caráter histórico-analítico, voltada à compreensão dos processos de constituição da educação brasileira desde o período colonial, passando pela era do Império do Brasil e as transformações que se estendem até o advento da República, à luz de autores como Piletti e Piletti (2021). Nessa senda, destaca-se a articulação entre a leitura histórica da educação e o diálogo interdisciplinar como instrumento de formação crítica e humanizadora, enfatizando o caráter dialógico e reflexivo do processo educativo, conforme Saviani (2011). À vista disso, é inatacável que o tema central se delineia na relação entre as políticas educacionais e a formação humana, compreendida, segundo Aranha (2006), como processo histórico, político e cultural em permanente reconstrução, ressaltando o entrelaçamento entre a memória histórica e o papel dos sujeitos sócio-históricos que se formam e se transformam no diálogo com o outro, “isso significa que a educação não deve estar separada da vida nem é preparação para a vida, mas é a vida mesma” (Aranha, 2006, p. 32).

Nessa direção, o objetivo principal do estudo consiste em promover uma leitura crítica da trajetória da educação no Brasil, revelando suas contradições, permanências e rupturas, de modo a

¹ Licenciado em Pedagogia e em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre e doutorando em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFF (PPGH-UFF). Mestrando em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa). Contato: adriano.uff@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7228184007145445>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2584-0713>.

elucidar as bases que sustentam o cenário educacional atual e os desafios inerentes à formação humana em suas intrincadas relações e à efetivação da cidadania, como bem reforçam Bittar e Ferreira (2004). Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa descritiva de natureza histórico-bibliográfica, sustentada na análise de produções acadêmicas de autores da literatura especializada com superlativa produção na área educacional, bem como por meio de documentos e leis que elucidam as reformas educacionais e as concepções pedagógicas predominantes em cada período histórico analisado (Nunes e Carvalho, 1993). Em consonância com Aranha (2006), a metodologia permite evidenciar a educação como prática social e instrumento de construção da subjetividade e da consciência crítica, “a educação não pode, portanto, ser considerada apenas um simples veículo transmissor de saberes e valores, mas também um instrumento de crítica dessa herança” (Aranha, 2006, p. 33).

Nessa linha argumentativa, urge salientar que o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo revisão bibliográfica. Foram analisadas obras clássicas e artigos científicos publicados em livros, revistas acadêmicas e documentos institucionais. Por não se ter a pretensão em esgotar as possibilidades de discussão dos assuntos abordados, foram elegidos alguns aspectos considerados relevantes acerca da temática posta em relevo. Assim, os resultados alcançados no transcurso da pesquisa, compreendidos enquanto discursos, indicam que a educação brasileira foi, por longo tempo, marcada por uma perspectiva na qual o ensino servia como mecanismo de controle e manutenção de hierarquias sociais (Carvalho, 1997). No entanto, de acordo com Saviani (2011), observa-se um movimento de transformação que, gradualmente, desloca o eixo da educação para uma esfera emancipatória, comprometida com o desenvolvimento integral do ser humano.

Diante de tal situação, compreender a educação brasileira em perspectiva histórica, com base em Gouvêa, Faria Filho e Zica (2007), exige a análise das condições estruturais que orientaram sua organização ao longo do tempo. Desde o período colonial, o ensino no Brasil esteve profundamente vinculado aos interesses políticos, econômicos e ideológicos das elites dominantes, assumindo, majoritariamente, a função de instrumento que controla e que mantém

hierarquias (Carvalho, 1997). Nessa ótica, este capítulo propõe uma análise histórica da educação brasileira desde a colonização portuguesa até o início do período republicano, destacando os processos de institucionalização do ensino, as reformas implementadas e os limites dessas iniciativas no que se refere à democratização do acesso à educação, a partir de autores como Saviani (2011). Além disso, a literatura busca trazer à tona como, apesar das mudanças políticas e administrativas, persistiu um modelo educacional excludente, voltado prioritariamente à formação das elites, como pontua Aranha (2006).

Com efeito, a análise evidencia que as políticas educacionais, embora permeadas por contradições, foram incorporando, ainda que de modo lento, princípios de democratização e de valorização do saber crítico (Gouvêa, Faria Filho e Zica, 2007). Ressalta-se, contudo, que os avanços permanecem limitados pela carência de uma formação docente sólida, crítica e humanizadora, capaz de superar a lógica tecnicista e instrumental que historicamente orienta a prática pedagógica. Em síntese, consoante com Nunes e Carvalho (1993), o estudo reafirma que educar é humanizar, e que somente por meio de uma educação voltada ao pensamento crítico, à sensibilidade social e à autonomia intelectual será possível ressignificar o papel da escola como espaço de emancipação e de reconstrução do homem em sua totalidade. Essa afirmação reforça que, ciente da imensidão do problema, é com cautela que se dá a aproximação com o assunto, vendo a relevância de expandir o diálogo e a possibilidade de aprofundar os estudos.

Procedimentos Metodológicos

Importa considerar que o procedimento metodológico adotado nesta pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, à luz de Martins (2004), constituiu-se na revisão bibliográfica enquanto suporte teórico acerca do tema de investigação no tocante à história da educação, caracterizada como aquela “que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise” (Martins, 2004, p. 1). Nessa esteira, a seleção do

material baseou-se na relevância temática, na atualidade das publicações e na contribuição teórica para a compreensão do objeto de estudo no âmbito da história da educação brasileira, considerando-se um vasto lastro temporal, submergindo a ideia de que “a memória permite ao historiador superar uma visão puramente retrospectiva do passado e reencontrá-lo como um presente que foi” (Ferreira in Varella *et. al.*, 2012, p. 113).

A partir dessa citação, é útil observar que as obras foram inicialmente triadas por seus resumos para verificar a conformidade com o desenvolvimento desta pesquisa. A indagação é pertinente, pois, quando necessário, o texto completo foi revisado para uma avaliação mais detalhada. Os estudos selecionados foram então analisados em profundidade, e os dados pertinentes foram extraídos e organizados, “tendo em vista identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos acerca do tema que está sendo investigado” (Gil, 2008, p. 60). A análise semântica desses textos considerou o seu contexto sociocultural de produção e de circulação e a inter-relação com a argumentação sobre o tema, tal como expõe Martins (2004). Acerca disso, fontes históricas possibilitam reconstruir a história passando alguma informação sobre elas à sociedade, assim, “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (Bloch, 2001, p. 79).

Sob esse ângulo, problematizou-se a discussão conceitual da educação como prática historicamente marcada pela ação dos homens no tempo. Nessa senda, segundo Chizzotti (2017, p. 98), “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e objeto”. Tencionou-se revelar, assim, os elementos centrais desses discursos para a compreensão da temática analisada, decerto que “o interesse pelo passado não resulta de simples preocupação erudita ou mera curiosidade, mas viabiliza projetos de mudança” (Aranha, 2006, p. 37). Nesse prisma, os dados extraídos foram analisados quantitativa e qualitativamente para identificar padrões e tendências, tendo por parâmetro que “o uso de uma metodologia ou de outra dependerá muito do tipo de problema colocado e dos objetivos da pesquisa” (Martins, 2004, p. 2).

A partir dessa base analítica, é imperioso concordar com Gil (2008) quando afirma que “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (p. 42). Complementando essa questão, destaca-se que foram mobilizadas obras clássicas da historiografia brasileira e da história da educação, com destaque para autores como Saviani, Aranha, Certeau, Piletti e Ferreira Jr, os quais contribuem para sinalizar que “a História nos une aos séculos passados e transmite o que nós somos aos séculos futuros” (Hartog, 2020, p. 12). Nesse cenário, a análise dos dados seguiu uma abordagem crítico-interpretativa, tendo em vista “o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, que indaga e questiona acerca de seus limites e possibilidades” (Martins, 2004, p. 1), permitindo compreender a educação como fenômeno social historicamente determinado, articulado às relações de poder e às transformações políticas do país.

Interessa observar que este estudo, buscando rigor metodológico, revisita ou revisa pesquisas e discussões já publicadas sobre o tema, configurando-se pelo tratamento e análise de informações, o que postula a necessidade de se realizar uma adequada seleção de dados e de análise e fundamentação dos discursos, conforme Severino (2007, p. 121). Diante disso, o processo de seleção das referências bibliográficas para este estudo seguiu uma metodologia rigorosa, começando com a identificação inicial dos estudos relevantes e culminando na inclusão final dos textos que atenderam aos critérios estabelecidos. Este processo garantiu que apenas os estudos mais relevantes e de alta qualidade fossem considerados para análise, sem desconsiderar que “para além da objetividade, expressa em sua estrutura argumentativa, todo documento, ao mesmo tempo que revela, silencia, sinaliza, torna opaca e outras expressões” (Gouvêa, Faria Filho e Zica, 2007, p. 43).

Nesse esquadro, faz-se necessário apontar que se considerou importante para melhor entendimento do estudo considerar os conceitos aqui trabalhados como categorias de análise, os quais se mostraram constituir termos inter-relacionados, segundo a abordagem teórica dos pesquisadores que fundamentam o estudo, sendo importante compreender as fontes “não apenas como um instrumento

manipulado pelo pesquisador, mas como um problema que remete diretamente à constituição do campo da própria história da educação” (Nunes e Carvalho, 1993, p. 8). À vista disso, urge salientar que o estudo traz uma relação interdisciplinar a partir das bases teórico-conceituais sobre a educação brasileira em perspectiva história desde o período colonial até a primeira metade do século XX, de modo que se buscou enfatizar a perspectiva teórica de autores da literatura especializada, como já foi dito, tendo em vista a profícua produção encontrada a esse respeito, cabendo, então, “tirar dos documentos tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm” (Le Goff, 2003, p. 527).

Discussão Teórica

À luz do recorte de pesquisa em história cultural proposto neste estudo, segundo Burke (2021), “certas teorias culturais fizeram com que os historiadores tomassem consciência de problemas novos ou até então ignorados, e, ao mesmo tempo, criar-se por sua vez novos problemas que lhe são próprios” (p. 68). Assim, atentar-se aos estudos de história da educação brasileira é atentar-se à nova concepção de como se compreender a história cultural e “as genealogias profundas dos vários fenômenos (sobretudo econômicos-sociais), jogada através do entrelaçamento de muitos saberes e pronta a colher conflitos e contradições, hegemonia e oposições” (Cambi, 1999, p. 25).

Importa ressaltar que a questão da periodização é, sem dúvida, “uma das mais relevantes e também das mais complexas e, por isso mesmo, das mais controvertidas no campo dos estudos históricos” (Saviani, 2011, p. 12). Assim, à luz de autores como Fausto (2009, p. 41), o período colonial brasileiro pode ser compreendido a partir de uma “divisão tripartite”: o momento inicial da ocupação portuguesa com a chegada de Cabral até a instalação do Governo-Geral em 1549; o segundo abarca o longo intervalo que se estende até o final do século XVIII; e o terceiro vai dessa época e perpassa o período que antecede a Independência, em 1822.

Em consonância com o autor retromencionado, no primeiro desses momentos, a educação ainda se apresentava de forma incipiente, limitada a ações catequéticas pontuais realizadas por ordens

religiosas, como os franciscanos, os beneditinos e os jesuítas, “foi na tarefa de implantação e de organização da educação jesuítica que se destacou o padre José de Anchieta, ao longo da segunda metade do século XVI” (Piletti e Piletti, 2021, p. 75).

A consolidação de uma prática educativa sistemática ocorreu com a chegada dos jesuítas, em 1549, “como responsáveis praticamente exclusivos pela educação brasileira durante a maior parte do período colonial, de 1549 a 1759, os jesuítas prestaram decisiva contribuição ao processo de colonização do Brasil” (Piletti e Piletti, 2021, p. 75). A Companhia de Jesus estruturou as primeiras iniciativas pedagógicas no território colonial, instituindo as chamadas “casas de bê-á-bá em 1549” (Bittar e Ferreira Jr., 2004, p. 173) e inaugurando, assim, o ensino formal no Brasil. Em relação ao ensino de primeiras letras, “poucas foram as iniciativas do governo da União durante o período imperial” (Piletti e Piletti, 2021, p. 108).

Para os referidos autores, os jesuítas logo perceberam que seria mais fácil converter os índios à fé católica “ensinando-lhes ao mesmo tempo a leitura e a escrita. Assim, ensinavam-lhes a leitura e a escrita por meio das orações e do catecismo” (Piletti e Piletti, 2021, p. 78). A atuação jesuítica tinha como finalidade central a catequização dos povos indígenas, objetivo que exigiu a apropriação de elementos culturais locais, como a língua tupi, posteriormente utilizada como instrumento de dominação cultural, “os jesuítas dedicaram-se, portanto, a duas tarefas principais: a pregação da fé católica e a educação” (Piletti e Piletti, 2021, p. 77). Nesse diapasão, há autores como Hilsdorf (2003) que defendem, não uma postura anti-jesuítica, mas a posição que se tem atualmente de procurar ver os jesuítas como “homens de seu tempo” (p. 3).

Segundo a *Ratio studiorum* - plano completo dos estudos mantidos pela Companhia de Jesus, implantado em 1599 - além das aulas elementares de ler e escrever, eram oferecidos três cursos: o curso de Letras Humanas e o de Filosofia e Ciências, considerados de nível secundário, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior e destinado principalmente à formação de padres (Piletti e Piletti, 2021, p. 79).

As estratégias pedagógicas adotadas pelos jesuítas, especialmente o uso do teatro e da música, mostraram-se mais eficazes

junto às crianças do que aos adultos, cujos costumes já se encontravam profundamente arraigados. Os jesuítas, portanto, assumiram a educação dos filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos africanos, “a todos procuravam transformar em filhos da Companhia de Jesus e da Igreja, exercendo grande influência em todas as camadas da população” (Piletti e Piletti, 2021, p. 79). No Brasil colônia prevaleceu a educação humanista e elitista dos padres da Companhia de Jesus, em que “o descaso pela educação popular se explica pela vigência de uma economia dependente e exclusivamente agrária, que não exigia mão-de-obra qualificada” (Aranha, 2006, p. 126).

Ao começar a segunda metade do século XVII, a educação jesuítica no Brasil Colonial já era quase exclusivamente uma educação de elite, ou seja, os colégios da Companhia de Jesus transformaram-se em verdadeiros redutos educacionais frequentados apenas pelas elites econômicas coloniais. Desse modo, [...] inaugurou o binômio que vai marcá-la até os dias atuais: o elitismo e a exclusão (Ferreira Jr., 2010, p. 26-27).

Entretanto, a ação catequética foi progressivamente esvaziada em razão do extermínio e da dizimação das populações indígenas, o que levou os jesuítas a direcionarem seus esforços educacionais para os filhos dos colonos portugueses (Ferreira Jr. e Bittar, 2004). A expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, por ordem do Marquês de Pombal, representou uma ruptura significativa no sistema educacional colonial. Embora as aulas régias tenham sido instituídas como tentativa de reorganização do ensino, a retirada dos jesuítas resultou em um descompasso estrutural, frequentemente denominado pela historiografia como “vazio educacional”, como defendem Gouvêa, Faria Filho e Zica (2007).

Por conseguinte, “a instituição escolar não existiu sempre, e sua natureza e importância variaram no tempo, dependendo das necessidades socioeconômicas dos grupos em que esteve inserida” (Aranha, 2006, p. 111). Na prática, vale destacar que pouco se alterou no conteúdo e na finalidade do ensino, que continuou centrado nas humanidades clássicas e voltado à formação de uma elite restrita. A educação permanecia distante das necessidades da maioria da população e alheia aos avanços científicos observados em outras regiões do mundo, levando em conta que “a educação não é um

processo neutro, mas se acha comprometida com a economia e a política de seu tempo” (Aranha, 2006, p. 33).

À vista disso, convém salientar que a vinda da família real e, posteriormente, a Independência “produziram modificações na educação brasileira” (Piletti e Piletti, 2021, p. 107). Nesse movimento, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil (1808) e com a Independência (1822), a preocupação fundamental do governo, no que se refere à educação, “passou a ser a formação das elites dirigentes do país” (Piletti e Piletti, 2021, p. 106), em que a ênfase recaiu “na criação de escolas de nível superior, descuidando-se dos demais níveis. Permanecia a visão aristocrática do ensino” (Aranha, 2006, p. 126).

Nessa dinâmica, a Independência do Brasil trouxe expectativas de transformação no campo educacional, mas essas mudanças mostraram-se limitadas, “como persistisse o regime de escravidão e continuasse o modelo econômico agrário-exportador dependente, o quadro educacional permanecia inalterado” (Aranha, 2006, p. 126). Ademais, apesar de iniciativas como o concurso lançado por Dom Pedro I para a elaboração de um plano nacional de educação e da promulgação da Constituição de 1824, as medidas adotadas foram insuficientes para democratizar o ensino.

Nessa direção, outro aspecto relevante para mencionar é a Lei de 1827, considerada o primeiro marco legal da educação brasileira, instituiu as Escolas de Primeiras Letras e adotou o método de ensino mútuo. Ainda assim, a educação básica continuou marcada pela disciplina rígida, pela obrigatoriedade do ensino religioso e pela exclusão social. A criação dos cursos jurídicos em São Paulo e Recife reforçou o caráter elitista da educação superior, destinada à formação da elite dirigente do Império.

O Estado, com base no recém-criado Ministério da Educação, passava a ditar a política nacional de educação, ao contrário do que vinha ocorrendo desde o Ato Adicional de 1834, de modo que “o Governo Vargas tinha interesse em fortalecer o Estado Nacional com aparelhos administrativos [e ideológicos]” (Ferreira Jr., 2010, p. 64). Assim, o Ato Adicional de 1834 agravou as desigualdades educacionais ao transferir às províncias a responsabilidade pela educação básica. Essa descentralização, em um país marcado por profundas

disparidades regionais, contribuiu para a manutenção da exclusão educacional e para o acesso restrito ao ensino.

A partir do final do século XIX, houve a proliferação de “novas ideias” no campo intelectual do Império, de modo que o tom das mudanças sociais foi dado pelos defensores de determinadas concepções, dentre elas, destacam-se o positivismo, o cientificismo, o evolucionismo e o republicanismo. [...] A palavra “República” viria marcada com o sinal do futuro, da evolução necessária, da “civilização”, do “progresso” e da “modernização”. Um discurso que percorreria diferentes espaços e ganharia grande repercussão no país (Torres, 2012, p. 35).

Nesse horizonte de análise, com a Proclamação da República, a educação passou a ser organizada sob o regime federativo, desse modo, “a instrução popular foi mantida sob responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em estados” (Saviani, 2011, p. 165). Nesse contexto, São Paulo destacou-se pela implementação dos grupos escolares e pela adoção do método intuitivo, inspirado em Pestalozzi. Dessa forma, para o autor em tela, essas reformas introduziram avanços pedagógicos importantes, como a organização seriada do ensino. Nesse aspecto, não se compreende a escola fora do contexto social e econômico em que está inserida, “sempre que se exige a mudança da escola, a própria sociedade está em transição, requerendo outro tipo de educação” (Aranha, 2006, p. 118).

As cinco principais reformas a que foram submetidos o ensino secundário e o superior, durante a Primeira República - Benjamin Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadavia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luis Alves (1925) - foram promovidas pelo Poder Executivo, mediante expressa autorização do Legislativo (Piletti e Piletti, 2021, p. 124).

Todavia, a análise do material bibliográfico permitiu identificar que apesar das inovações metodológicas, os grupos escolares permaneceram essencialmente urbanos e elitizados, excluindo os filhos de ex-escravizados e das camadas populares, “esses grupos, cuja história tem sido com frequência silenciada, constituem o que chamamos de *minorias*, (...) por estarem *destituídos de poder*, sem voz ativa, diminuídos em sua cidadania” (Aranha, 2006, p. 128). Jogando luz para o fato de que “no Brasil do início do século XX, diferentemente de

outras nações, continuava altíssimo o índice de analfabetismo em uma população predominantemente rural, o que demonstra o descaso pela educação elementar” (Aranha, 2006, p. 126).

Sobre isso, interessa observar que a partir das leituras e interlocuções com os autores trabalhados, a Reforma Francisco Campos, a título de ilustração, tornou o ensino secundário ainda mais elitista, pois sua organização em dois ciclos, fundamental e complementar, somente reforçava a velha tradição “bacharelesca” das classes dominantes, “assim, é claro, o ensino secundário era restrito aos jovens que tinham origem social nas classes dominantes” (Ferreira Jr., 2010, p. 65). O que leva à reflexão sobre a questão da historicidade, aqui, pontualmente, sobre a história da educação “como resultados de conflitos e negociações que tornam visíveis ou invisíveis certas questões, acontecimentos ou formas de pensar” (Vieira, 2007, p. 14).

Assim, os resultados evidenciam que a educação continuou a servir prioritariamente aos interesses das elites políticas e econômicas durante a Primeira República (1889-1930), período no qual se colocou em questão o modelo educacional herdado do Império, “que privilegiava a educação da elite - secundário e superior - em prejuízo da educação popular - primário e profissional” (Piletti e Piletti, 2021, p. 121). Nesse ponto, “a educação não é a simples transmissão da herança dos antepassados para as novas gerações, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho” (Aranha, 2006, p. 31).

Conclusões

À guisa de conclusão, a análise histórica desenvolvida neste capítulo evidenciou que a educação brasileira, desde o período colonial até o início da experiência republicana, esteve profundamente marcada por práticas excludentes e por uma lógica de reprodução das desigualdades sociais, tal como assevera Ferreira Jr e Bittar (2004). No período imperial, examinou-se a persistência do caráter elitista do ensino, a insuficiência das políticas educacionais após a Independência e a limitação do acesso à escolarização básica e superior. Sob esse prisma, à luz de Piletti e Piletti (2021), na transição para a República, a discussão gravitou sobre o contexto político atinente à criação do

Ministério da Educação e Saúde, no início do governo Vargas, como marco da centralização estatal das políticas educacionais, abrindo caminho para novas disputas e redefinições no campo da educação brasileira. Nesse ângulo, Aranha (2006) pontua que mesmo nos momentos de reforma e inovação, o acesso ao ensino permaneceu restrito, reforçando a formação de uma elite intelectual e política, haja vista que “nenhuma reforma educacional é apenas técnica e neutra: por trás das decisões existem posições políticas e interesses de grupos” (Aranha, 2006, p. 118).

Vale sublinhar que a análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, buscando estabelecer relações entre os diferentes autores e perspectivas teóricas, visando “convocar o passado, que já não está num discurso no presente; mostrar as competências do historiador, dono das fontes; e convencer o leitor” (Chartier, 2015, p. 15), de sorte que vários estudos “têm-se ocupado dessas questões e, sob ângulos diversos, têm mapeados e efetuado a crítica de temas, objetos e procedimentos historiográficos, desencadeando sobre questões conceituais e metodológicas” (Carvalho, 1997, p. 9). Sobre isso, o trabalho do historiador “sobre um material para transformá-lo em história. Empreende uma manipulação que, como as outras, obedece a regras” (Certaui, 2022, p. 67). Assim, em face de tudo o que foi exposto, conclui-se que a educação, longe de cumprir um papel emancipador nesse período, funcionou majoritariamente como instrumento de dominação social, como bem reforça Saviani (2011). De tal modo que os estudos analisados convergem ao apontar que a educação brasileira, no suceder de sua trajetória histórica, tem na exclusão um traço agudo de sua continuidade, assim, “o que se verifica afinal é uma escola excludente e, portanto, não-democrática” (Aranha, 2006, p. 128).

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. História da Educação: notas em uma questão de fronteiras. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº 26, dez/1997.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forence, 2022.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo. ed. Cortez, 2017.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao Século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- FERREIRA Jr., Amarílio; & BITTAR, Marisa. Pluralidade linguística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25. n. 86, p. 171-195, abr. 2004.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOVÊA, Maria Cristina Soares de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ZICA, Matheus da Cruz e. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidade, limites e algumas explorações. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Cinco estudos em História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 41 – 68.
- HARTOG, François. **Crer em História**. Tradução: Camila Dias. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.
- MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Revista Em foco: Pesquisa sociológica e metodologia qualitativa**. Educ. Pesqui. 30 (2), ago, 2004.
- NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. **Cadernos Anped: Associação Nacional de Pós - Graduação e Pesquisa em Educação**, Porto Alegre, v. 5, p. 07 - 64, 1993.
- PILETTI, Claudin; & PILETTI, Nelson. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1. reimp. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, Rosane dos Santos. **Filhos da Pátria, Homens do Progresso: O Conselho Municipal e a Instrução Pública na Capital Federal (1892-1902)**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura: Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2012.

VARELLA, Flávia (org.). **Tempo Presente e Usos do Passado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Cinco estudos em História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11 - 40.

UM ESTUDO DIALÓGICO DO GÊNERO DISCURSIVO *COMENTÁRIO ONLINE*: FUNDAMENTOS EM BAKHTIN E O CÍRCULO

Diogo Araujo dos Santos (UFRN-Caicó) ²

Introdução

De acordo com os escritos de Bakhtin e o Círculo, a linguagem é constituída de constantes relações dialógicas, compreendidas como relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, sejam estes apenas produzidos no tempo atual, como também no grande tempo (Bakhtin, 2006). Os estudiosos russos, especificamente Bakhtin (2011), Volóchinov (2017) e Medviédev (2016), entendem que a concepção de linguagem e de enunciado se difere da abordagem gramatical normativa, mas o concebem como uma produção socio-histórica que tenha sentido. Desse modo, o enunciado é uma produção linguístico-discursiva que faz sentido tanto para mim, na posição de locutor, quanto dos outros, meus interlocutores (Santana, 2021).

Na contemporaneidade brasileira, essa prática de ensino tem sido efetivada em diversas instituições, e também podemos visualizá-la em diretrizes e propostas constantes em documentos normativos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), reconhecidas suas especificidades e direcionamentos.

No entanto, no contexto de sala de aula, em que atuo como professor de Língua Portuguesa há mais de 15 (quinze anos), uma problemática persistente temos percebido é que grande parte dos alunos possui dificuldades de compreensão dos conteúdos que são postos, até mesmo os direcionamentos que são advindos em exercícios do Livro Didático (LD). De modo específico, quando se trata de redes sociais, os discentes não possuem dificuldades em

² Mestrando em Metodologias de Ensino e Processos de Aprendizagem (PPGENAP). Licenciado em Letras - Português/Inglês; Licenciado em Pedagogia; Especialista em Língua, Linguística e Literatura; Psicopedagogia Institucional Clínica e Educação Infantil. Contato: diogo.santos.056@ufrn.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-9846-0955>

compreender os sentidos nas produções midiáticas virtuais, principalmente no que diz respeito a aplicativos de comunicação constante, como o *WhatsApp* e o *Instagram*, de forma que a interação comunicativa flui o tempo inteiro.

Entendemos, aqui, que é de grande valia investigar enunciados concretos postados, como comentários *on-line*, em algumas postagens feitas em perfis do *Instagram*, haja vista que estamos trabalhando com um ambiente que é comum à grande maioria dos adolescentes e jovens: o ambiente virtual.

Para tanto, foi traçado um caminho à luz da Análise Dialógica do Discurso (doravante ADD), com base em Bakhtin e o Círculo, representada aqui nas obras de Bakhtin (2006, 2012, 2013, 2015) e Volóchinov (2012), dentre outras obras de estudiosos da teoria, como os autores Brait (2005, 2006, 2014), Faraco (2009) Francelino (2011).

Diante de tais considerações, delimitou-se como objetivo geral, Investigar comentários *on-line* tecidos em uma postagem de *Instagram*. Deste, ramificaram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Realizar um estudo teórico das relações dialógicas e da interação verbal com base nas produções de Bakhtin e o Círculo.
- b) Analisar um comentário *on-line* à luz do pensamento de e o Círculo.

Essa pesquisa se classifica como qualitativa, interpretativista, bibliográfica e documental. Propomos, como *corpus*, comentários *on-line* feitos em uma postagem de *instagram* sobre as campanhas vacinação contra a COVID-19, no Brasil. A Escolha pelos conteúdos se direcionarem para a temática de Campanhas de vacinação se dá por vários fatores imprescindíveis à manutenção da vida humana, mas sobretudo por ainda estarmos vivenciando sintomas de um período pós-pandêmico, classificado pela Organização Mundial de Saúde como um problema mundial de saúde pública. Além disso, quanto ao quesito linguagem, diversas postagens de Instagram e comentários *on-line* evidenciaram, sob vários direcionamentos, argumentações e posições ideológicas, crenças e atitudes acerca da vacinação.

A seleção da postagem de Instagram, bem como os comentários *on-line*, atenderá os seguintes critérios de inclusão: 1) Postagem que aborde sobre campanhas de vacinação contra a Covid-19 e b) Comentários *on-line* que respeitem os Direitos Humanos e que

explicitem tomadas de posição político-ideológicas por parte dos usuários/interlocutores; Com base nos critérios de inclusão fornecidos, os critérios de exclusão são: 1) Postagem que não aborde sobre campanhas de vacinação contra a Covid-19 e b) Comentários on-line que não respeitem os Direitos Humanos, cujo conteúdo seja de caráter violento e/ou discriminatório e que não explicitem tomadas de posição político-ideológicas por parte dos usuários/interlocutores.

Justifica-se o desenvolvimento desta pesquisa, primeiramente, a partir do instante em que quero aperfeiçoar meu lugar de pesquisador, bem como potencializar minhas práticas docentes/pedagógicas, uma vez que, conforme já mencionado, atuo como professor em sala de aula há mais de quinze anos, o que releva minha experiência nesse campo. Também, tanto a nível acadêmico quanto comunitário, entendo a importância de se trabalhar com a compreensão dos alunos em sala de aula por meio de recursos da esfera virtual, como os comentários *on-line* seletos, pois acredito que irá influenciar positivamente em minhas práticas pedagógicas.

Trabalhar com a abordagem dialógica, advinda do pensamento de Bakhtin e o Círculo, potencializará meus saberes de mundo enquanto professor, além do que possibilitará que eu esteja adentrando em um território das palavras, por meio de práticas sociais, históricas e culturais da linguagem.

Trabalhar com a abordagem dialógica, advinda do pensamento de Bakhtin e o Círculo, potencializará meus saberes de mundo enquanto professor, além do que possibilitará que eu esteja adentrando em um território das palavras, por meio de práticas sociais, históricas e culturais da linguagem. O desenvolvimento desse projeto viabilizará que possamos averiguar como sujeitos estudantes se empenham na construção dos sentidos presentes em seus discursos, bem como de que forma eles valoram os enunciados que se põem a sua frente.

Um Estudo Teórico das Relações Dialógicas e da Interação Verbal com Base nas Produções de Bakhtin e o Círculo

De acordo com o pensamento de Bakhtin, relações dialógicas consistem em relações de sentidos que emergem entre, no mínimo,

dois enunciados, ou ainda, no mínimo, duas consciências (Bakhtin, 2006). Desse ponto, é possível potencializar pesquisas, estudos e práticas por meio de relações dialógicas, bem como ampliar o olhar pesquisador. No entanto, não podemos reduzir a categoria a um conceito simples, pois a obra de Bakhtin e o Círculo é vasta, e não são dispostos conceitos fechados nem acabados.

Logo, reconhecendo a complexidade dos textos bakhtinianos, nossa pesquisa busca subsídio teórico-metodológico nas reflexões de Bakhtin e o Círculo, em especial, nas seguintes obras: *Os gêneros do discurso* (Bakhtin, 2016), *Marxismo e filosofia da linguagem* (Volóchinov, 2017), *Estética da criação verbal* (Bakhtin, 2011) e *Problemas da obra de Dostoiévski* (Bakhtin, 2022). Compreendemos, de igual modo, o atual cenário brasileiro de produção e circularidade da obra de Bakhtin, cujo pensamento também é desenvolvido e explicado por pesquisadores do campo do dialogismo, sendo essencial recorrer às discussões de Francelino (2021), Faraco (2009) e Brait (2021), com os quais conduziremos os estudos (dentre outros).

A respeito do discurso como arena de enunciados, Fiorin (2016) afirma que “todo enunciado possui uma dimensão dupla, pois revela duas posições: a sua e a do outro”. Bakhtin discorre a respeito da contraposição dialógica do sujeito no discurso, no capítulo *O diálogo em Dostoiévski*, ao dizer que “somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se “o homem no homem” (grifos do autor) para outros ou para si mesmo”. (Bakhtin, 2013, p. 292). O autor russo ainda complementa, afirmando que essa dimensão dupla do enunciado é imprescindível para que se leve em conta o papel do outro no discurso, “... O mundo se desintegra em dois campos: em um “estou eu”, no outro estão “eles”, ou seja, todos os “outros” sem exceção... cada pessoa existe antes de tudo como um “outro” (Bakhtin, 2013, p. 292. Grifos do autor).

É por meio do diálogo, das interações, que têm se mantido as relações dialógicas, pela qual se mantém uma associação, entre o social, a subjetividade e a intersubjetividade. Diante dessas considerações, recorreremos a um conceito caro ao pensamento de Bakhtin, que é o de relações dialógicas. Seu desenvolvimento inicial encontra-se no livro *Problemas da obra de Dostoiévski*, especificamente

no capítulo Parte II - A palavra em Dostoiévski (ensaio de estilística) 1. Tipos da palavra prosaística: a palavra em Dostoiévski.

A concepção de relações dialógicas vai sendo construída quando Bakhtin repensa o conceito de língua que era previsto na linguística saussuriana, como um sistema fechado e imanente, regido por leis específicas e objetivas... ao contrário, a língua passa a ser compreendida como discurso, ou seja, como “[...] fenômeno integral concreto” (Bakhtin, 2005, p. 209). Desse modo, afirma Bakhtin que as relações dialógicas são extralinguísticas, de forma que se estabelecem numa dimensão que ultrapassa os limites linguísticos de compreensão da língua. Dito de outra forma, as relações dialógicas não se prendem ao engessamento de sentidos nem às particularidades sintáticas e léxico-semânticas da língua, mas estão na base do discurso.

A esse respeito, é importante destacar que a palavra, nos moldes de Bakhtin e Volóchinov, é dialógica por natureza. Conforme este último estudioso russo,

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. (Volóchinov, 2017, p. 205).

Isso significa dizer que a palavra, em sua essência, já é dialógica, pois sempre vai convocar consciências plurais. Para o nosso propósito, lançaremos olhares a partir da concepção de linguagem do pensamento bakhtiniano, ao partir de um ponto vista de três aspectos: histórico, social e cultural (BRAIT, 2021). No entanto, haja vista que pretendemos trabalhar com um gênero produzido em esfera virtual, que é o comentário *on-line*, recorreremos a pesquisadores que se debruçam a estudar nesse campo, como Santaella (2003), com a obra “*Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*” (2003); e Recuero, no manuscrito “*Redes sociais na internet*”.

Para Santaella, as mídias sociais têm ganhado cada vez mais destaque em meio à sociedade moderna, de forma que a produção de linguagem tem se configurado em um espaço/uma rede de ambientes sociais digitais (Santaella, 2003), a exemplo do *facebook*, *instagram*,

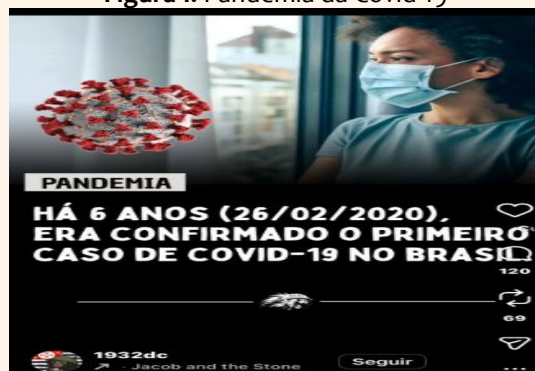
twitter e whatsapp. Para Recuero, essas complexas “redes” e “esferas”, representam blocos ou divisórias de comunicação entre os sujeitos, mas ainda assim podem se comunicar. Sempre adaptadas à produção de linguagem, estas redes comunicativas foram ressignificadas pelos novos espaços, novos suportes, o que reinsere para nós, novos modos de ler, compreender, comunicar e interagir no ciberespaço (Recuero, 2014).

No caso específico do gênero comentário on-line, é possível perceber, de forma explícita, que as palavras dos sujeitos revelam posições, em que podemos depreender traços da identidade daqueles que falam e daqueles a quem a mensagem está sendo dirigida. Os comentários que são feitos na postagem também revelam valores pressupostos, as condições sócio-históricas, e determinadas relações ideológicas/de intencionalidade que os interliga. Todos esses fatores constituem aspectos que compõem o enunciado concreto (Bakhtin, 2006), de forma que toda a situação que se integra ao enunciado é parte constitutiva da estrutura de seu sentido.

Nesse prisma, é preciso reconhecer que, na sociedade moderna, o discurso tem ultrapassado as barreiras das palavras e tem adentrado de forma mais expressiva nas diversas esferas da sociedade através das inúmeras formas de expressão utilizadas nas redes sociais digitais, pois cada vez mais estamos imersos em avanços tecnológicos.

Análise de Um Comentário On-line em Postagem de Instagram

Figura 1: Pandemia da Covid-19



Fonte: Instagram

A postagem intitulada “HÁ 6 ANOS (26/02/2020), era confirmado o primeiro caso de COVID-19 no Brasil” constitui-se como um enunciado responsivo que reativa a memória discursiva da pandemia, reinscrevendo-a no presente. À luz da teoria dialógica, tal enunciado não apenas rememora um fato histórico, mas convoca respostas, avaliações e posicionamentos axiológicos dos interlocutores. Conforme Mikhail Bakhtin (2017), todo enunciado nasce orientado para o outro e espera uma resposta, o que se materializa nos comentários on-line que dialogam diretamente com o acontecimento discursivizado pela charge.

O Comentário A – “*Deixaram rolar o carnaval na época pra depois ficarem dando lição de moral*” – evidencia de modo claro o caráter dialógico e ideológico do discurso. O interlocutor retoma discursos anteriores que circularam intensamente no início da pandemia, especialmente aqueles que criticavam decisões políticas e institucionais relacionadas à manutenção do carnaval. Segundo Valentin Volóchinov (2017 [1929]), o signo ideológico reflete e refrata a realidade social; nesse caso, a palavra “carnaval” funciona como um signo carregado de valor axiológico negativo, associado à negligência e à contradição moral. O comentário se constrói como uma resposta polêmica, pois confronta discursos oficiais posteriores de responsabilização individual, revelando uma relação dialógica marcada pela acusação e pela ironia.

Já o Comentário B – “*Pior que até hoje, parece que o tempo parou em 2020!*” – mobiliza uma dimensão subjetiva e memorialística do discurso. O enunciado revela uma experiência temporal marcada pela ruptura provocada pela pandemia, na qual o passado permanece afetando o presente. Conforme Bakhtin (2017), o enunciado é sempre situado historicamente e expressa uma posição valorativa do sujeito. Nesse comentário, o tempo não é apenas cronológico, mas vivido, o que evidencia a presença de uma voz social que compartilha o sentimento coletivo de suspensão, trauma e continuidade do acontecimento pandêmico. Trata-se de um discurso menos polêmico e mais empático, que dialoga com outras vozes sociais marcadas pela experiência comum da crise sanitária.

O Comentário C – “*Como diziam alguns, toda pandemia dura 2 anos e meio...*” –introduz no espaço discursivo uma voz que se pretende explicativa e generalizante. O uso da expressão “como diziam alguns” revela, conforme Bakhtin (2015), a incorporação do discurso de outrem, caracterizando um fenômeno de heterodiscurso. O interlocutor se apropria de um saber que circulou socialmente – muitas vezes de forma pseudocientífica – para conferir legitimidade ao seu enunciado. De acordo com Volóchinov (2017 [1929]), essa apropriação não é neutra: ao reiterar um discurso que naturaliza o curso da pandemia, o comentário refrata uma ideologia que busca normalizar o sofrimento coletivo e encerrar simbolicamente o evento. Assim, o comentário dialoga tanto com discursos científicos quanto com discursos midiáticos e do senso comum, revelando a tensão entre diferentes regimes de verdade.

A análise conjunta dos comentários evidencia que o espaço dos comentários *on-line* funciona como um campo de interação verbal heterodiscursiva, no qual múltiplas vozes sociais se confrontam. Conforme Bakhtin (2017), o sentido não reside no enunciado isolado, mas na relação dialógica entre os discursos. O comentário A polemiza com discursos institucionais; o comentário B expressa uma vivência afetiva compartilhada; e o comentário C busca estabilizar o sentido por meio de uma narrativa explicativa. Esses posicionamentos revelam diferentes respostas axiológicas ao mesmo acontecimento discursivo, confirmando que a linguagem é um espaço de disputa de sentidos.

À luz da teoria dialógica, portanto, os comentários não podem ser compreendidos como opiniões individuais isoladas, mas como enunciados socialmente situados, atravessados por memórias discursivas, valores ideológicos e vozes coletivas. Conforme Bakhtin (2017), compreender o discurso implica reconhecer sua natureza relacional, histórica e responsiva. Assim, a charge e seus comentários exemplificam de maneira significativa como a pandemia continua sendo discursivizada, reinterpretada e disputada no presente, reafirmando o caráter vivo e inacabado do sentido.

Conclusões

Ao longo do estudo, foi possível compreender que os comentários on-line analisados configuram-se como enunciados concretos, social e historicamente situados, atravessados por múltiplas vozes, valores e posicionamentos ideológicos. Conforme Bakhtin (2006, 2011), o sentido não é imanente à forma linguística, mas emerge das relações dialógicas estabelecidas entre enunciados no tempo presente e no grande tempo. Assim, os comentários produzidos no Instagram revelam-se como respostas ativas a discursos anteriores, bem como antecipações de novas réplicas, confirmando o caráter responsivo e inacabado da linguagem.

A análise evidenciou que os interlocutores, ao comentarem postagens sobre campanhas de vacinação contra a COVID-19, mobilizam discursos científicos, midiáticos, políticos e do senso comum, o que confirma a presença do heterodiscurso e da refração ideológica apontados por Volóchinov (2017). Esses enunciados não apenas expressam opiniões individuais, mas materializam disputas de sentidos, crenças e valores sociais em circulação, reforçando a compreensão de que a linguagem é um espaço de confronto axiológico e de construção coletiva de significados.

No âmbito educacional, os resultados da pesquisa indicam a relevância de se trabalhar, em sala de aula, com gêneros discursivos oriundos da esfera digital, como os comentários on-line, especialmente por se tratar de um ambiente familiar aos estudantes. Constatase que a incorporação de práticas discursivas digitais no ensino de Língua Portuguesa pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da compreensão leitora, da argumentação e da criticidade dos alunos.

Por fim, esta pesquisa reafirma que a abordagem dialógica da linguagem oferece subsídios teóricos e metodológicos potentes tanto para a análise do discurso quanto para a prática pedagógica. Ao investigar como os sujeitos constroem sentidos e valoram enunciados em contextos reais de interação, o estudo possibilita ao professor-pesquisador ressignificar seu fazer docente, aproximando o ensino da linguagem das práticas sociais contemporâneas.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. [tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra]. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2ª. ed. Pedro & João Editores. São Carlos, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do romance I: a estilística**. Trad./prefácio Paulo Bezerra. São Paulo: Contexto, 2015.
- BRAIT, B; MAGALHÃES, A. S. (Orgs.) **Dialogismo teoria (em) prática**. São Paulo: Terracota Editora, 2014.
- BRAIT, Beth. **“Análise e teoria do discurso”**. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin – outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo, SP: Parábola. 2009.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.
- FRANCELINO, Pedro Farias. **A autoria no gênero discursivo aula: uma abordagem enunciativa**. Tese (Doutorado em Linguística) apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. 2007.
- FRANCELINO, Pedro Farias. Enunciação, dialogismo e autoria em enunciados midiáticos verbais. **Revista MOARA** n.36, p.104-114, jul.-dez., 2011.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4ª ed.
- RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.
- SOBRAL, A. U. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E DIÁLOGOS COM A BNCC

Jardivânia Borges Morais de Medeiros (UVA-CE)¹
José Santana da Silva Segundo (UFCG/UNIFIP-Patos)²
Angela Brasil Claudino Varela (UFPB)³

Introdução

As novas tecnologias digitais têm provocado transformações significativas nos modos de ensinar e aprender, impactando diretamente a educação básica. No contexto escolar contemporâneo, o uso pedagógico de recursos tecnológicos – como plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos educacionais e dispositivos móveis – amplia as possibilidades didáticas e favorece práticas mais interativas, colaborativas e significativas. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a cultura digital como um elemento essencial da formação integral dos estudantes, destacando o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso crítico, ético e responsável das tecnologias.

A relevância desse tema justifica-se pela necessidade de a escola acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas da sociedade contemporânea, preparando os estudantes para atuar de forma ativa e consciente no mundo digital. A BNCC (2017) enfatiza que a incorporação das tecnologias no processo educativo não deve ocorrer de maneira instrumental ou meramente técnica, mas integrada às práticas pedagógicas, promovendo autonomia, pensamento crítico, resolução de problemas e protagonismo estudantil. Assim, refletir

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2020). Atualmente é Secretária Municipal de Educação da prefeitura Municipal de São Mamede. Tem experiência na área de Educação. Contato: jardivania456@gmail.com

² Professor do Ensino Fundamental - anos finais, Ensino Médio e Ensino Superior. Especialista em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Psicopedagogia Institucional, clínica e Educação Infantil. Especialista em Docência no Ensino Superior. Contato: josesegundo@fiponline.edu.br

³ Servidora Pública Técnica - Administrativa em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atualmente à disposição do Tribunal Regional Eleitoral da Paraíba (TRE-PB). Mestra em Linguística e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da UFPB. E-mail: angelabcvarela@gmail.com

sobre o uso das novas tecnologias na educação básica torna-se fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e para a efetivação das competências gerais propostas pelo documento.

Diante desse contexto, o objetivo geral deste trabalho é analisar a importância das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem na educação básica, à luz das orientações da BNCC (2017). Como objetivos específicos, busca-se:

1. Compreender como a BNCC aborda a cultura digital e o uso das tecnologias no currículo da educação básica;
2. Identificar as contribuições das tecnologias digitais para práticas pedagógicas inovadoras e significativas no contexto escolar.

Para fundamentar esta discussão, recorrem-se a autores que investigam a relação entre educação e tecnologia, como José Manuel Moran, que defende metodologias ativas mediadas por tecnologias; Vani Moreira Kenski, que analisa o impacto das tecnologias digitais nos processos educacionais; e José Armando Valente, que destaca o uso das tecnologias como ferramentas de construção do conhecimento. Esses referenciais teóricos contribuem para uma compreensão crítica e contextualizada do papel das novas tecnologias na educação básica contemporânea.

BNCC e Cultura Digital e o Uso das Tecnologias no Currículo da Educação Básica

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece a cultura digital como um dos eixos estruturantes da formação integral dos estudantes da educação básica, ao reconhecer que as práticas sociais contemporâneas são profundamente mediadas pelas tecnologias digitais. Entre as dez competências gerais do documento, destaca-se a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, ética e responsável, o que evidencia a centralidade dessas ferramentas no currículo escolar.

Nesse sentido, Cícero Nestor Pinheiro Francisco (2018) analisa que a BNCC promove a difusão de novas competências associadas aos multiletramentos, especialmente no ensino da linguagem. Segundo o autor, o documento amplia a noção tradicional de letramento ao

considerar práticas que envolvem múltiplas linguagens, mídias e tecnologias, exigindo da escola uma abordagem pedagógica que dialogue com textos multimodais, gêneros digitais e ambientes virtuais. Assim, a tecnologia deixa de ser apenas um recurso instrumental e passa a constituir um elemento estruturante das práticas de ensino e aprendizagem.

Corroborando essa perspectiva, Bruna Damiana Heinsfeld e Maria Paula Rossi Nascentes da Silva (2018) discutem as diferentes versões da BNCC e o papel atribuído às tecnologias digitais ao longo de sua construção. As autoras apontam que o documento tensiona duas abordagens distintas: uma voltada ao domínio técnico das ferramentas digitais e outra direcionada à compreensão crítica dos sentidos, usos sociais e impactos dessas tecnologias. Dessa forma, a BNCC propõe que o trabalho pedagógico com tecnologias vá além do saber operar, priorizando a reflexão, a interpretação e a produção de sentidos no contexto da cultura digital.

No âmbito do ensino por competências e habilidades, Jarles Tarsso Gomes Santos e Aquiles Medeiros Filgueira Burlamaqui (2020) evidenciam, por meio de uma revisão sistemática da literatura, que diversas tecnologias digitais têm sido desenvolvidas e utilizadas no ensino fundamental em consonância com as orientações da BNCC. Os autores destacam que essas tecnologias favorecem práticas pedagógicas mais dinâmicas, personalizadas e alinhadas ao desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e digitais, reforçando o papel das tecnologias como mediadoras do processo educativo.

Além disso Fuza e Miranda (2020) analisam como as tecnologias digitais, os letramentos e os gêneros discursivos estão presentes nas diferentes áreas do conhecimento da BNCC. As autoras ressaltam que o documento incentiva práticas interdisciplinares e o uso de gêneros digitais em diversas áreas, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, o que demanda mudanças significativas na formação inicial e continuada dos professores para o uso pedagógico das tecnologias.

Por fim, Silva e Souza (2018) discutem os desafios enfrentados pelos docentes dos anos iniciais da educação básica diante das exigências da BNCC quanto ao uso das tecnologias digitais. As autoras

apontam que a efetivação da cultura digital no currículo depende diretamente de políticas de formação docente que preparem os professores para integrar as tecnologias às práticas pedagógicas de forma crítica, reflexiva e contextualizada.

Dessa maneira, observa-se que a BNCC concebe a cultura digital como parte indissociável do currículo da educação básica, atribuindo às tecnologias digitais um papel fundamental na construção do conhecimento, no desenvolvimento de competências e na formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade contemporânea.

Contribuições das Tecnologias Digitais para Práticas Pedagógicas Inovadoras e Significativas no Contexto Escolar

As tecnologias digitais têm ampliado significativamente as possibilidades pedagógicas no contexto escolar, sobretudo quando articuladas às orientações da Base Nacional Comum Curricular, que propõe o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e digitais. Nesse cenário, Cícero Nestor Pinheiro Francisco (2018) afirma que as tecnologias contribuem para práticas pedagógicas inovadoras ao favorecerem os multiletramentos, especialmente no ensino da linguagem. Segundo o autor, o trabalho com textos multimodais, mídias digitais e diferentes linguagens possibilita ao estudante participar ativamente da construção do conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa e conectada às práticas sociais contemporâneas.

Além disso, no que se refere ao ensino por competências e habilidades, Jarles Tarsso Gomes Santos e Aquiles Medeiros Filgueira Burlamaqui (2020) destacam que as tecnologias digitais desenvolvidas após a implementação da BNCC têm favorecido metodologias mais dinâmicas e centradas no aluno. De acordo com os autores, ferramentas digitais educacionais permitem a personalização do ensino, o acompanhamento do progresso dos estudantes e a resolução de problemas de forma colaborativa, contribuindo para práticas pedagógicas alinhadas ao desenvolvimento integral previsto no currículo.

Por outro lado, Bruna Damiana Heinsfeld e Maria Paula Rossi Nascentes da Silva (2018) alertam que a inovação pedagógica mediada

por tecnologias não deve se restringir ao domínio técnico das ferramentas. As autoras defendem que práticas realmente significativas ocorrem quando o uso das tecnologias promove a compreensão crítica dos sentidos, dos discursos e dos impactos sociais da cultura digital. Assim, a inovação pedagógica está relacionada à intencionalidade didática e à reflexão crítica, e não apenas à inserção de recursos tecnológicos em sala de aula.

Nessa perspectiva, Ângela Francine Fuza e Flávia Danielle Sordi Silva Miranda (2020) evidenciam que as tecnologias digitais possibilitam o trabalho com diferentes gêneros discursivos e letramentos em todas as áreas do conhecimento. Conforme as autoras, práticas pedagógicas que incorporam gêneros digitais, como vídeos, blogs, podcasts e plataformas colaborativas, favorecem a interdisciplinaridade e ampliam o engajamento dos estudantes, tornando o processo de ensino e aprendizagem significativos.

Do ponto de vista metodológico, José Moran (2021) ressalta que as tecnologias digitais potencializam o uso de metodologias ativas, ao incentivar a participação, a autonomia e o protagonismo dos alunos. Para o autor, práticas como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e o uso de recursos digitais interativos contribuem para uma aprendizagem mais profunda, na medida em que o estudante deixa de ser apenas receptor de informações e passa a atuar como sujeito ativo do processo educativo.

De forma complementar, José Manuel Moran (2000) enfatiza que as tecnologias digitais atuam como mediadoras da aprendizagem, redefinindo o papel do professor e do aluno. Segundo o autor, a inovação pedagógica ocorre quando o docente utiliza as tecnologias de forma planejada, integrando-as aos objetivos educacionais e promovendo a interação, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento.

Entretanto, conforme apontam Luciana Nogueira Silva e Marleide Batista Souza (2018), a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras mediadas por tecnologias enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à formação docente. As autoras destacam que muitos professores ainda encontram dificuldades para integrar as tecnologias ao currículo de forma crítica e significativa, o

que evidencia a necessidade de investimentos contínuos em formação inicial e continuada.

Por fim, Vani Moreira Kenski (2014) reforça que as tecnologias digitais transformam o tempo e o espaço pedagógico, possibilitando novas formas de ensinar e aprender. Segundo a autora, quando utilizadas de maneira consciente e pedagógica, as tecnologias contribuem para práticas inovadoras que respeitam os diferentes ritmos de aprendizagem e promovem maior envolvimento dos estudantes, fortalecendo o caráter significativo do processo educativo.

Conclusões

A partir das reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, foi possível compreender que as novas tecnologias digitais ocupam um papel central na educação básica contemporânea, especialmente quando analisadas à luz das orientações da Base Nacional Comum Curricular. O documento reconhece a cultura digital como componente essencial da formação integral dos estudantes, ao propor o desenvolvimento de competências que envolvem o uso crítico, ético e responsável das tecnologias no contexto escolar e social.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, constatou-se que a BNCC aborda a cultura digital de forma transversal, integrando-a às diferentes áreas do conhecimento e enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com as linguagens, os multiletramentos e os gêneros discursivos próprios da sociedade digital. Nesse sentido, as contribuições de pesquisadores recentes evidenciam que o uso das tecnologias deve estar articulado aos objetivos educacionais, promovendo a mediação pedagógica, a construção do conhecimento e a participação ativa dos estudantes.

Quanto ao segundo objetivo específico, verificou-se que as tecnologias digitais contribuem significativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e significativas, ao favorecerem metodologias ativas, aprendizagem colaborativa, autonomia e protagonismo estudantil. Conforme discutido pelos autores analisados, a inovação pedagógica não está restrita à inserção de recursos tecnológicos, mas à intencionalidade didática e à

capacidade do professor de integrar esses recursos ao currículo de forma crítica e reflexiva.

Dessa forma, conclui-se que a efetivação das propostas da BNCC relacionadas à cultura digital depende, sobretudo, da formação inicial e continuada dos docentes, bem como de políticas educacionais que garantam condições adequadas de infraestrutura e acesso às tecnologias. Assim, as novas tecnologias digitais, quando utilizadas de maneira planejada e pedagógica, constituem importantes aliadas na qualificação do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma educação mais significativa, contextualizada e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

Referências

- BRASIL. BNCC – **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Educação é a Base. 2017.
- FRANCISCO, Cicero Nestor Pinheiro. A difusão de novas competências pela BNCC: os multiletramentos e o ensino da linguagem na era das novas tecnologias. In: **Congresso Internacional de Tecnologia na Educação Brasil**. 2018.
- FUZA, Ângela Francine; MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.
- HEINSFELD, Bruna Damiana; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 668-690, 2018.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Papirus Editora, 2014.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus Editora, 2000.
- MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. Arco 43, 2021.
- SANTOS, Jarles Tarso Gomes; BURLAMAQUI, Aquiles Medeiros Filgueira. Tecnologias digitais desenvolvidas para o ensino por competências e habilidades no ensino fundamental após a BNCC: uma revisão sistemática da literatura. **RENTE**, v. 18, n. 1, 2020.

SILVA, Luciana Nogueira; SOUZA, Marleide Batista. As tecnologias digitais na docência: desafios para a formação e atuação dos professores dos anos iniciais no contexto da BNCC. **VII ENALIC, Fortaleza. Anais... Fortaleza**, 2018.

ENTRE LETRAS, DIREITOS E LETRAMENTOS: UM OLHAR BASILAR SOBRE OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CICLO INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO

Leaci Vieira Onofre (GELP/UFOP)¹

Introdução

A educação é um direito fundamental de todos e dever do Estado e da família, conforme estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Nessa perspectiva, o artigo 206 da Constituição Federal elenca princípios que devem nortear o ensino e a educação, entre os quais se destacam a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização dos profissionais da educação e a garantia de padrão de qualidade.

Dados recentes do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf, 2024) evidenciam desafios persistentes no campo da alfabetização no Brasil. A pesquisa aponta que oito em cada dez pessoas que cursaram apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental permanecem na condição de analfabetismo funcional, enquanto apenas 19% atingem o nível elementar. Entre aqueles que cursaram os anos finais do Ensino Fundamental, 43% são classificados como analfabetos funcionais, 40% apresentam alfabetismo elementar e somente 17% alcançam o nível consolidado de alfabetismo. Esses dados reforçam a urgência de políticas e práticas pedagógicas que assegurem o direito à alfabetização de qualidade.

¹ Filiação Institucional: Membro do Grupo de pesquisa GELP/UFOP. Contato: leacionofre@gmail.com

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como um documento normativo orientador dos sistemas e instituições de ensino na organização curricular da Educação Básica, assegurando os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos estudantes. No que se refere à alfabetização, a BNCC estabelece que esse processo deve ocorrer prioritariamente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, garantindo às crianças o domínio progressivo da leitura e da escrita, articulado às práticas sociais de linguagem (Brasil, 2018).

Entre as políticas públicas nacionais voltadas à alfabetização, destaca-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. No âmbito do PNAIC, os Direitos de Aprendizagem são compreendidos como garantias mínimas que devem orientar o trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo o acesso à cultura escrita, a participação em práticas sociais de leitura e escrita, o desenvolvimento da oralidade e a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Conforme Soares (2020), alfabetizar letrando significa ensinar a ler e escrever em contextos significativos, nos quais a criança compreenda a função social da linguagem escrita.

No âmbito estadual, as políticas de alfabetização do Espírito Santo reforçam e operacionalizam os Direitos de Aprendizagem previstos na BNCC. O Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes), instituído pela Lei nº 10.631/2017, constitui uma das principais iniciativas voltadas à garantia do direito à alfabetização, estruturando ações em regime de colaboração entre o Estado e os municípios, com foco na gestão, formação docente e acompanhamento das aprendizagens. Organizar as redes estadual e municipais de ensino em regime de colaboração, com ações conjuntas voltadas ao desenvolvimento das aprendizagens essenciais. Essas políticas evidenciam que o Estado do Espírito Santo tem estruturado ações alinhadas às diretrizes nacionais, visando assegurar os Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa e fortalecer a alfabetização como direito social.

A articulação entre políticas nacionais e estaduais evidencia que a efetivação dos Direitos de Aprendizagem depende de ações

integradas que envolvam currículo, formação docente, avaliação e gestão educacional. Na alfabetização, a BNCC orienta que o ensino da Língua Portuguesa contemple práticas de linguagem contextualizadas, considerando os diferentes campos de atuação social (Brasil, 2018).

Ao integrar políticas nacionais e estaduais, observa-se que a efetivação dos Direitos de Aprendizagem depende de ações articuladas entre currículo, formação docente, avaliação e gestão educacional, reforçando o compromisso com uma educação pública de qualidade. A Base Nacional Comum Curricular consolida os Direitos de Aprendizagem ao definir as competências e habilidades essenciais que devem ser garantidas ao longo da Educação Básica. Na alfabetização, a BNCC orienta que o ensino da Língua Portuguesa contemple práticas de linguagem contextualizadas, considerando os campos de atuação social (Brasil, 2018).

Conforme os documentos normativos, é essencial que as crianças tenham oportunidades de interagir com diferentes gêneros textuais, desenvolvendo a leitura, a produção escrita, a oralidade e a reflexão sobre a língua. De acordo com Soares (2020) alfabetizar letrando significa ensinar a **ler e escrever em contextos significativos**, nos quais a criança compreenda a função social da linguagem escrita. Dessa maneira, os Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa visam assegurar que todas as crianças se tornem sujeitos competentes no uso da linguagem, capazes de participar criticamente da sociedade.

O desenvolvimento das competências linguísticas das crianças ao longo do processo de ensino, e a construção de uma base sólida contribuirá para o estudante avançar nos estudos posteriores. Nesse contexto, os Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa, **conforme orientam os documentos normativos**, asseguram que todos os estudantes tenham acesso às práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística de forma progressiva e significativa. Assim, refletir sobre esses direitos é essencial para compreender o papel da escola e do professor na garantia de uma alfabetização equitativa e de qualidade. A alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas).

De acordo com Soares:

aprender o sistema alfabético não é aprender um código memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas (Soares, p. 11, 2020)

Na dimensão pedagógica, é essencial que, enquanto professores alfabetizadores, e comprometidos com a aprendizagem dos educandos, nós reflitamos sobre os princípios norteadores do ensino e da educação. É necessário ter um olhar crítico, especialmente sobre os Direitos de aprendizagem no ciclo inicial da alfabetização das crianças. Precisamos repensar nossa prática docente por meio de um planejamento cuidadoso, definindo boas estratégias com atividades diversificadas e significativas que contemplem leitura, escrita e oralidade. Além disso, é importante que as práticas discursivas de alfabetização valorizem os conhecimentos prévios dos educandos e estejam alinhadas aos princípios mencionados, promovendo assim a consolidação dos direitos de aprendizagem das crianças. Conforme a BNCC, “nos dois primeiros anos do Ensino fundamental, a **ação pedagógica** deve ter como **foco a alfabetização**, a fim de garantir amplas oportunidades de se desenvolver na leitura, escrita envolvidas em práticas de letramentos” (Brasil, 2018)

Diante do exposto, evidencia-se que a alfabetização, enquanto direito social e educacional, exige práticas pedagógicas intencionais, fundamentadas em políticas públicas, documentos normativos e referenciais teóricos consistentes. Assim, compreender os Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa torna-se essencial para analisar como esses direitos se materializam no cotidiano escolar e orientam a atuação do professor alfabetizador, articulando teoria e aplicação em sala de aula, com foco na promoção da leitura, da escrita e da oralidade, em consonância com a BNCC e com as políticas nacionais e estaduais de alfabetização.

Alfabetização e Letramento na Perspectiva dos Direitos de Aprendizagem

A alfabetização constitui uma etapa central da Educação Básica, pois possibilita à criança o acesso à cultura escrita e às práticas sociais de linguagem. Conforme Cagliari, ler e escrever são atos linguísticos e a compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização. O referido autor enfatiza

quanto mais ciente estiver o/a professor/a de como se dá o processo de aquisição do conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo em seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a Alfabetização, mais condições terão de encaminhar de forma produtiva e agradável o processo de aprendizagem (Cagliari, p. 9, 1999)

O professor alfabetizador desempenha papel central na efetivação dos Direitos de Aprendizagem. Cabe a ele planejar práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, promovam a inclusão e assegurem situações significativas de aprendizagem. Conforme os documentos normativos é preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre língua oral ou escrita estejam contextualizadas, especialmente, por meio de sequências didáticas, projetos, não apenas em Língua portuguesa, mas nos demais componentes curriculares (BRASIL, 2018). Vale lembrar que, nos anos iniciais da Alfabetização temos um/a Professor/a regente que leciona as disciplinas da Base Nacional Comum, condição favorável ao planejamento de projetos interdisciplinares com situações didáticas que contemplam todas as áreas de conhecimento, (distanciando do ensino fragmentado) compreendendo o texto como unidade de ensino na Alfabetização, abordagem central na consolidação dos Direitos de Aprendizagem, ao considerar a linguagem em seu uso social. oportunidade para pensar estratégias e propostas de atividades contextualizadas, com sentido, portanto, significativas e interessantes ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a língua é entendida como sociointerativa, uma vez que se constitui nas relações entre os sujeitos e se materializa nos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. Assim, aprender a ler e escrever não se restringe à apropriação do sistema de escrita alfabética, mas envolve a participação ativa das crianças em práticas sociais de linguagem, mediadas pelo uso significativo do texto. Essa compreensão fundamenta o trabalho com o texto como unidade de ensino na alfabetização, garantindo situações reais de interação e a efetivação dos Direitos de Aprendizagem. No contexto da alfabetização e do letramento, essa concepção implica compreender que a criança aprende a ler e a escrever: em situações reais de uso da linguagem; por meio da interação com outros sujeitos (professor/a, colegas, família); a partir de textos que circulam socialmente e cumprem funções comunicativas (Soares, 2020, p. 34)

Sabemos que desde o nascimento, antes de frequentar o ensino formal, a criança vive um processo de construção do conceito escrita, por meio de experiências com a língua escrita no contexto sociocultural e familiar. Uma criança que entra para escola pela primeira vez aos 7 anos já trilhou um longo caminho linguístico, já provou no dia a dia um conhecimento e uma habilidade linguística muito desenvolvidas (Cagliari, 1999, p.19). A escrita é um sistema complexo significa reconhecer que sua aprendizagem não se reduz à memorização de letras, sílabas ou regras. Trata-se de um sistema que articula dimensões linguísticas, cognitivas, sociais e culturais. A linguagem escrita requer da criança operações complexas de construção para seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um grau de abstração, ou seja, a linguagem escrita difere da falada da mesma forma que o pensamento abstrato difere do concreto (Vigostski, p.312-313, 2009). Contudo:

é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras- apropria-se, então, do princípio alfabético (Soares, 2020, p.51)

A criança constrói hipóteses sobre a escrita, e o trabalho docente deve considerar esses conhecimentos prévios no processo de alfabetização (Ferreiro e Teberosky, 1999). De acordo com a BNCC, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os educandos se apropriem do sistema de escrita alfabética e das práticas letradas (Brasil, 2018). Nessa perspectiva, torna-se necessário explicitar que alfabetização e letramento constituem processos cognitivos e linguísticos distintos, porém simultâneos e interdependentes. Por essa razão, apresentamos a conceituação de ambos. Conforme Soares (2020, p. 27),

Alfabetização é a apropriação da “**tecnologia da escrita**”, isto é, do conjunto de técnicas-procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de usos de instrumentos de escrita (lápiz); aquisição de modos de escrever e de modos de ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, por exemplo: direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

Letramento são **capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais** e pessoais que envolvem a língua escrita, habilidades de ler e escrever para atingir diferentes objetivos, para se informar, interagir com os outros, para orientar-se, habilidades de interpretar e produzir diferentes gêneros textuais, enfim, saber usar a escrita para encontrar e fornecer informações e conhecimentos (Soares, 2020, p.27, grifos nosso)

Assegurar que todas as crianças tenham garantidas oportunidades equitativas de aprender a ler, escrever, falar, escutar e refletir sobre a língua e, enquanto docentes refletir sobre os Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa na alfabetização das crianças significa reafirmar o compromisso da escola com uma educação pública de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada, que reconheça a linguagem como instrumento de emancipação e transformação social.

Componente Curricular de Língua Portuguesa na Alfabetização: a partir da BNCC

No componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC estrutura o ensino a partir das práticas de linguagem: leitura/escuta, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica. Essas práticas materializam os Direitos de Aprendizagem ao garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências diversificadas com a linguagem, respeitando seus ritmos de aprendizagem e os diferentes contextos socioculturais.

Um aspecto central da BNCC é a articulação entre alfabetização e letramento, ao orientar que as crianças aprendam a ler e escrever em contextos significativos de uso da linguagem. Essa perspectiva converge com a concepção de alfabetizar letrando, defendida por pesquisadores renomados da área, por exemplo, Soares Bortoni-Ricardo, ao reconhecer a linguagem como prática social e instrumento de participação cidadã. Nessa direção, os Direitos de Aprendizagem asseguram não apenas o domínio do sistema de escrita alfabética, mas também o desenvolvimento da competência comunicativa. A efetivação dessas diretrizes contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de utilizar a linguagem de forma consciente e significativa nos diversos contextos sociais (Brasil, 2018).

No processo de alfabetização, especialmente no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, o componente curricular Língua Portuguesa organiza-se, portanto, **a partir das práticas de linguagem**, que se concretizam por meio de habilidades descritas e codificadas na BNCC, como EF01LP e EF02LP, orientando o planejamento e a prática pedagógica do/a professor/a alfabetizador/a (Brasil, 2018).

Práticas de Linguagem: 1º e 2º anos do ciclo de Alfabetização

- **Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)**

- Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página (EF01LP01)
- Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização (EF12LP01)

- Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses (EF12LP02)

- **Escrita: correspondência fonema-grafema e construção do sistema alfabético**

- Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas (EF01LP02)
- Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras (EF02LP02)
- Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças (EF01LP03)
- Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação (EF02LP01)
- Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos (EF01LP04)
- Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala (EF01LP05)
- Segmentar oralmente palavras em sílabas (EF01LP06)
- Identificar fonemas e sua representação por letras (EF01LP07)
- Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva (EF02LP07)
- Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos (EF02LP08)
- Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais (EF01LP09)
- Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras (EF01LP10)
- Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas (EF01LP11)
- Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco (EF01LP12)
- Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade (EF02LP12)
- Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais (EF01LP13)

- **Oralidade**

- Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas. (EF01LP19)
- Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia. (EF02LP15)
- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, argumentando e respeitando os turnos de fala.
- Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.
- Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.

- **Análise linguística/semiótica (Alfabetização)**

- Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, médias ou finais para criar novas palavras (EF02LP02)
- Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e, correspondências regulares contextuais (c e q; e e o) em posição átona em final de palavra (EF02LP03)
- Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos (EF01LP04)
- Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. (EF02LP04)
- Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala (EF01LP05).
- Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade til, m, n. (EF02LP05)
- Segmentar oralmente palavras em sílabas (EF01LP06)
- Identificar fonemas e sua representação por letras (EF01LP07)
- Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido (EF12LP07)
- Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita (EF01LP08)
- Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais (EF01LP09)
- Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros (EF02LP16)

A sigla EF01LP06 corresponde a um código de habilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no qual EF refere-se ao Ensino Fundamental; 01, ao 1º ano; LP, ao componente curricular Língua Portuguesa; e 06, ao número da habilidade prevista para esse componente e ano escolar.

Considerações Finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo evidenciam que a alfabetização, compreendida como direito social e educacional, ultrapassa a dimensão técnica do ensino da leitura e da escrita, configurando-se como um processo complexo, intencional e socialmente situado. Ao dialogar com documentos normativos, como a Constituição Federal, a Base Nacional Comum Curricular e as políticas nacionais e estaduais de alfabetização, bem como com referenciais teóricos do campo da Educação e da Linguística, reafirma-se que os Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa constituem princípios orientadores essenciais da prática pedagógica no ciclo inicial da alfabetização.

Nesse sentido, a BNCC assume papel central ao explicitar as competências e habilidades que devem ser garantidas às crianças, orientando o planejamento docente a partir das práticas de linguagem – leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica – em contextos significativos de uso da linguagem. Tal orientação converge com a concepção de alfabetizar letrando, na medida em que reconhece a linguagem como prática social e a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento sobre a escrita.

A análise das políticas públicas, em especial o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo, evidencia a importância da articulação entre currículo, formação docente, avaliação e gestão educacional para a efetivação dos Direitos de Aprendizagem. Contudo, destaca-se que a concretização desses direitos no cotidiano escolar depende, fundamentalmente, da atuação consciente, crítica e comprometida do/a professor/a alfabetizador/a, que, ao planejar práticas pedagógicas diversificadas e contextualizadas, considera os conhecimentos prévios das crianças, respeita seus ritmos de

aprendizagem e promove experiências significativas com a língua escrita.

Assim, refletir sobre os Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa implica reconhecer o papel da escola como espaço de democratização do acesso à cultura escrita e de promoção da equidade educacional. Ao assumir uma prática pedagógica fundamentada teoricamente e alinhada aos documentos normativos, o/a professor/a alfabetizador/a contribui para a formação de sujeitos leitores e produtores de textos competentes, críticos e participativos, reafirmando a alfabetização como instrumento de emancipação social e de exercício pleno da cidadania.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018, p. 102–111. Práticas selecionadas pela pesquisadora a partir das orientações da BNCC. Acesso em: 19 jan. 2026.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Art. 206. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=493095. Acesso em: 17 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 17 jan. 2026.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1999.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES)**. Vitória: SEDU, [s.d.]. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/paes>. Acesso em: 18 jan. 2026.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. **Alfabetismo no Brasil. Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)**. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 18 jan. 2026.
- SOARES, Magda. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ENTRE A POLÍTICA E A PRÁTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ILHA GRANDE - PI

Davi dos Santos Costa (UESPI) ¹

Francisco Afranio Rodrigues Teles (UESPI) ²

Introdução

O presente trabalho focaliza as vivências de professores atuantes em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Ilha Grande – PI. Para isso, apontam-se as políticas voltadas para as salas de AEE, identificam-se que instituições de ensino oferecem atendimento em salas de aula especializadas, bem como destaca-se as estratégias utilizadas pelos docentes atuantes nas salas de recursos no referido município.

A escolha por essa discussão foi motivada pelo cenário atual que, por sua vez, tem situado a educação especial e inclusiva com mais visibilidade e espaço acessível, efetivando-se como um princípio fundamental nas políticas educacionais. Para entendimento dessa discussão é importante a compreensão da Educação Especial como uma modalidade de ensino e a Educação Inclusiva como uma política pública social. A educação especial é um campo que visa avaliar e desenvolver novas estratégias didáticas e metodológicas, oferecendo atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar (Capellini; Rodrigues, 2009).

No âmbito do AEE, sua efetivação ocorre na sala de recursos multifuncionais. Esses espaços possuem um papel significativo para o desenvolvimento dos discentes e “têm como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI Parnaíba - PI). Contato: davi.dos.santos.costa@aluno.uespi.br e Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5510985574967249>.

² Doutor em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica (PUCSP). Prof. Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Contato: afraniofmn@phb.uespi.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2740870752674287>.

eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 1). Dessa forma, a incumbência do atendimento especializado envolve tanto o ensino suplementar quanto o complementar.

O atendimento especializado é assegurado pela Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que se caracteriza como “[...] gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, Art. 4).

Sendo o atendimento especializado ofertado de forma gratuita, no turno oposto à escolarização da sala regular, é orientado por um professor especializado e pode ser realizado de forma individual ou em pequenos grupos. É necessário que o aluno esteja matriculado corretamente na sala regular para utilizar essa modalidade de ensino especial.

Nesse enquadre, este texto é resultado de uma pesquisa efetivada no primeiro semestre de 2025 e teve como foco a educação inclusiva e especial, analisando documentos e legislações que regem o AEE e identificando como essas normas se concretizam na realidade dos docentes participantes do estudo.

Aspectos Metodológicos Envolvidos

Nesta seção, apresenta-se os aspectos metodológicos utilizados para a coleta, produção e análise dos dados. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem mista, combinando pesquisa documental, bibliográfica e de campo na perspectiva qualitativa, com o intuito de conhecer as práticas pedagógicas dos professores nas salas de AEE no município de Ilha Grande – PI, apoiando-se em Gil (2002, p. 17) quando diz que “pode se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos [...]”. Desse modo, a pesquisa efetivada seguiu uma sistematização, como apontada a seguir.

A pesquisa documental foi utilizada para a coleta de dados sobre a política de AEE, quantidade de salas de recursos multifuncionais, de escolas que oferecem esse atendimento, os profissionais envolvidos, a carga horária de atendimento, o número de crianças atendidas e o total de alunos matriculados com algum tipo de deficiência.

A pesquisa bibliográfica complementou a análise documental do trabalho, baseando-se em uma produção textual sobre a educação especial e inclusiva, entendida por Fonseca (2002, p. 32) como o “[...] levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e sites”. Considerando isso, foi feito um levantamento bibliográfico que permitiu identificar o estado atual do conhecimento sobre educação inclusiva e especial.

No que tange à pesquisa de campo, foi empreendida uma pesquisa de caráter exploratório que é “[...] o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada [...]” (Gonçalves, 2001, p. 67). Para isso, foram abordados alguns docentes que atuam no AEE do município investigado, a fim de realizar uma melhor análise da situação que cerca as políticas públicas e sua efetivação no âmbito municipal, utilizando-se de questionários semiestruturados respondidos por professores. Os questionários, enviados via WhatsApp e organizados no Google Forms, foram estruturados com questões fechadas e abertas, possibilitando a coleta de informações sobre o AEE.

Educação Especial e Inclusiva: Aspectos Teóricos e Legais

Esta seção foi organizada para mostrar os estudos teóricos da pesquisa desenvolvida. Baseada em livros, artigos, documentos e estudos de autores que abordam a temática da educação especializada, como: Mantoan (2002, 2006), Capellini e Rodrigues (2009) e Carneiro (2012), entre outros pesquisadores. Desse modo, destacam-se os estudos da área e as leis que regem a educação inclusiva e especializada no Brasil.

Mesmo com todo o avanço educacional referente às classes regulares, a educação inclusiva sempre caminhou mais lentamente. No Brasil, segundo Saviani (2011), há registro do início de uma educação diferenciada com o intuito de inclusão a partir da criação de duas instituições, o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, em 1854 e o “Instituto dos Surdos Mudos”, em 1857. Para esse pesquisador, em 1954 foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e em 1945 foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação. E, somente em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61 (Brasil, 2010).

Para que a inclusão das crianças atípicas, que por décadas foram isoladas, seja eficiente e eficaz, é necessário, conforme Saviani (2011), o preparo adequado das instituições de ensino, dos profissionais e das políticas públicas. Nas palavras desse autor “[...] as políticas públicas educacionais devem ser pensadas enquanto propostas de Estado e não limitadas ao tempo dos governos, uma vez que o processo para a sua completa implementação exige mudanças complexas, que incidirão nas estruturas estabelecidas” (Saviani, 2011, p. 189). Significa dizer que políticas educacionais podem ser pensadas para além dos ciclos eleitorais, visto que se trata de diretrizes de estado e não de um governo.

Para que as políticas educacionais sejam condizentes e coerentes, Mantoan (2002, p. 16) destaca que a “Inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, [...]”. Por isso, as mudanças e adaptações necessárias à inclusão ocorrem como meio legal, pedagógico e atitudinal de combate à exclusão.

A educação especial por muitas vezes é confundida com a educação inclusiva. Para Capellini e Rodrigues (2009), a educação especial é uma área do conhecimento voltada à avaliação, ao desenvolvimento de estratégias didático-metodológicas e à oferta do atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização. De caráter transversal, atua como suporte educacional, garantindo atendimento desde a educação

infantil até a pós-graduação. Para esses autores, a educação especial é suporte e recurso voltados para o acesso e a aprendizagem dos estudantes e, também, modalidade de ensino. Ou seja, a educação especial atende a uma política nacional de inclusão, como define a LDB 9.394/96 (Brasil, 1996). Logo, a educação especial não tem o papel de reforçar o ensino regular, mas de atuar para que a exclusão de pessoas com deficiências ou neurodivergentes não aconteça, atendendo os princípios da equidade, acessibilidade e valorização da diversidade.

O atendimento educacional especializado (AEE) é uma modalidade de ensino que acompanha toda a trajetória educacional junto ao ensino regular. Os sistemas de ensino são responsáveis por matricular os educandos nas classes regulares e ofertar no contraturno esse atendimento educacional. Segundo as Diretrizes Operacionais de Educação Especial Para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, é papel do AEE garantir meios facilitadores para a inclusão dos educandos (Brasil, 2008).

Por isso, segundo essa legislação, esse espaço específico deve ser adequado para o a realização de atividades que possam garantir maior efetividade no progresso nos educandos. Para essa lei, as salas de recursos multifuncionais (SRMF) devem ser ambientes controlados que possuem equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos adequados. Logo, o público-alvo do atendimento educacional especializado e individualizado inclui os alunos com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2020).

Com o avanço da educação inclusiva e a modalidade da educação especializada, foram criadas leis que garantem e especificam como deve ser o AEE, estabelecendo parâmetros que norteiam sua forma de execução. Das séries de leis e documentos que mencionam o AEE, o decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, regulamentando o atendimento educacional especializado (Brasil, 2011).

Na Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estão estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional, nela consta a educação como um todo, os princípios e fins da educação nacional, o direito à educação e o dever de educar, os níveis e modalidades de educação e

ensino, entre outros aspectos educacionais. O Artigo 4, inciso terceiro, por exemplo, discorre sobre essa modalidade e o público-alvo.

O estatuto da pessoa com deficiência, regido pela lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, aborda a temática da igualdade e da não discriminação, os direitos fundamentais e entre eles, no capítulo 5, informa sobre o direito à educação e reforça a garantia do atendimento educacional especializado, tanto sua acessibilidade quanto à qualificação do atendimento.

Há outras leis que mencionam o atendimento especializado, porém, são essas as principais que regem o AEE: Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011; Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. É de suma importância a existência dessas leis, pois o direito à educação pública e de qualidade passa pela normatização do Estado, assegurando e combatendo a discriminação e exclusão de pessoas.

Além das leis e decretos supracitados, há documentos que definem a função, parâmetros, diretrizes e todo conteúdo que envolve o AEE. Entre os principais, temos a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, criada em 2008 pelo Ministério de Educação, com o intuito de definir como se estabelece e as funções do AEE. Além desse, foi sancionada as “Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado”, que destaca os conceitos do AEE, estabelece informações sobre o público-alvo, o financiamento e a formação dos professores.

Nessa compreensão, a educação inclusiva baseia-se na valorização da diversidade humana como princípio essencial de uma escola democrática. A proposta rompe com o paradigma da homogeneidade e da segregação. Nesse sentido, pesquisadores como, Mantoan (2002, 2006), Capellini e Rodrigues (2009) e Carneiro (2012), defendem que a inclusão não se limita à presença física do estudante na escola comum, mas implica sua efetiva participação nos processos de aprendizagem e socialização.

Sob a ótica legal, a Constituição de 1988 assegura a educação como um direito de todos, sem discriminação, destacando o dever do Estado em oferecer atendimento educacional especializado,

preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), em seus artigos 58 a 60, diz que a educação especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação.

Outro marco nesse âmbito, é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Ela orienta os sistemas educacionais inclusivos, promovendo o AEE como suporte pedagógico a ser oferecido em salas de recursos multifuncionais, com profissionais capacitados e agindo com os docentes da sala regular.

Além disso, o Brasil aderiu e assinou a **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** da ONU, incorporada ao ordenamento jurídico nacional com status de emenda constitucional (Decreto nº 6.949/2009). Essa convenção reforça a obrigação do Estado em assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o fornecimento de apoios individualizados, sempre que necessário.

Resultados e Discussão dos dados

Nesta seção, são apresentados os dados coletados sobre o tema investigado, com o objetivo de conhecer as práticas pedagógicas dos professores do atendimento educacional especializado (AEE), do município de Ilha Grande que, por sua vez, fica situado no estado do Piauí. É famoso por ser a entrada para o Delta do Rio Parnaíba, uma das mais impressionantes atrações naturais do Nordeste. De acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), a população estimada do município é de aproximadamente 9.500 pessoas. Atualmente, a economia do município é predominantemente baseada na pesca, no turismo e em pequenos negócios.

No que se refere à educação, destaca-se que, em 2010, a taxa de escolarização de crianças de 6 a 14 anos era de 98,1%. Além disso, conforme dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2023, a rede pública municipal apresentou o índice de 4,5 nos anos iniciais do ensino fundamental e 4,6 nos anos finais, evidenciando avanços, mas também desafios no contexto educacional desse município.

Para iniciar apresentação dos dados coletados, aponta-se o perfil das participantes da pesquisa, organizado a partir do questionário aplicado para 7 professores, mas apenas 4 aderiram a pesquisa. Os nomes das pesquisadas foram mantidas no anonimato, sendo nominadas de Prof. A1, Prof. A2, Prof. A3 e Prof. A4. Todas elas possuem especialização em educação inclusiva, bem como têm mais de 4 anos atuação em sala de AEE. Considerando essas informações, inicia-se o processo de apresentação, análise e discussão dos dados.

No subtópico a seguir, destacam-se os dados coletados diretamente na Secretaria de Educação de Ilha Grande, quantificando a oferta de AEE.

Quadro 1 - A Educação Especial em Ilha Grande – PI (Censo 2024)

Item	Quantidade/Informação
Escolas do município	12
Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)	06
Escolas que ofertam o AEE	06
Quadro de professores que atuam no AEE	07
Carga horária do atendimento	1 atendimento semanal (60 minutos)
Quantidade de crianças atendidas pelo AEE	160
Quantidade total de crianças matriculadas com algum tipo de deficiência	160

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ilha Grande – PI

No quadro acima, tem-se a realidade do município de Ilha Grande - PI quanto a educação especial ofertada as crianças público-alvo do AEE. Segundo os dados, das 12 escolas públicas existentes no município, seis oferecem o AEE. Vale ressaltar que seis escolas possuem Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e ofertam o AEE, seguindo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil,

2009), afirmando que o AEE deve ser realizado em Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola.

Observa-se, ainda, que de 160 crianças matriculadas com algum tipo de deficiência, todas estão sendo atendidas pelo AEE, o que corresponde a uma cobertura de 100%. A média de atendimento é de aproximadamente 22 crianças por professor, considerando os 7 docentes que atuam nesse serviço. Ressalta-se que a carga horária destinada ao atendimento é de uma sessão semanal, com duração de 60 minutos por criança. Esses dados indicam preocupação com a efetivação de uma política educacional inclusiva.

Ao olhar para os dados supracitados, entende-se que, segundo a perspectiva de Mantoan (2006), a educação inclusiva deve ser pensada para além do simples acesso à escola, mas como um direito de permanência e de aprendizagem significativa, respeitando as singularidades de cada sujeito. Desse modo, apesar dos dados apontarem um número expressivo de crianças atendidas (160) é preciso analisar a realidade desses atendimentos, identificando se a Secretaria de Educação possibilita as condições necessárias de trabalho dos professores do AEE, suprimindo a demanda da educação na perspectiva inclusiva.

Para compreensão das perspectivas das participantes da pesquisa sobre a educação inclusiva, as pontuações a seguir são resultados das perguntas do questionário aplicado, obtendo-se alguns indicativos para discussão, a saber:

Perguntou-se às professoras: “Como você organiza o planejamento das atividades no AEE?”. Elas informaram:

O planejamento é individual, com ações de acordo com a necessidade do aluno (**Prof. A1**).

Os planejamentos são elaborados individualmente de acordo com a necessidade de cada criança (**Prof. A2**).

O planejamento é feito de acordo com a necessidade de cada aluno, tendo como base as habilidades adaptativas das quais é estimulado: linguagem e comunicação, coordenação motora, escrita, socialização, e atividades da vida diária (essa última se houver necessidade) (**Prof. A3**).

A organização se dar através de PDI e rotina diária individualizada (**Prof. A4**).

As respostas das professoras apresentam um consenso sobre a importância da individualização do planejamento no AEE. Todas afirmam que as atividades são organizadas de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. A Prof. A3 destaca habilidades adaptativas como linguagem, comunicação, coordenação motora e atividades da vida diária. Já a Prof. A4 comenta sobre a utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e uma rotina personalizada como estrutura do planejamento.

Esse consenso demonstra um entendimento sobre a função do AEE como uma intervenção pedagógica individualizada, onde o planejamento deve se basear nas habilidades e dificuldades que o discente apresenta, como previsto nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009). Esse documento orienta que o professor especializado deve identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Foi questionado para às professoras: “Quais metodologias e recursos você mais utiliza em sala?”. Elas relataram:

Metodologia ativa diversificada, utilizando meio visual, meio auditivo, meio cinestésico. Jogos didáticos, música, cartaz, imagens.

(Prof. A1)

Jogos pedagógicos, materiais concretos, televisão, computador...

(Prof. A2)

O aluno é estimulado a ultrapassar seus limites, sentir-se capaz de realizar tarefas diversas sempre sob a minha supervisão e organização. Os recursos são os mais variados possíveis com jogos pedagógica, brinquedos, atividades com material de sucata, atividades com pinças de vários tipos e tamanhos, jogos que estimulam movimentos e tantos outros usados conforme o que se planeja alcançar com o atendimento. **(Prof. A3)**

Através de jogos pedagógicos, atividades impressas de acordo com cada necessidade e habilidade de cada um. **(Prof. A4)**

As falas das professoras entrevistadas indicam uma metodologia centrada no aluno, utilizando recursos variados. A Prof. A1 menciona o uso das metodologias ativas. A Prof. A2 utiliza jogos,

materiais concretos e tecnológicos. A Prof. A3 destaca o estímulo a autonomia do aluno também como diversos recursos e atividades. A Prof. A4 também utiliza de jogos e adapta para a necessidade de cada aluno.

A partir das respostas pode-se notar o esforço para tornar as atividades adequadas e acessíveis, a fim de promover um ensino significativo. A diversidade de estratégias mostra uma tentativa das professoras conseguirem superar as barreiras que os alunos podem encontrar no processo de ensino-aprendizagem.

A utilização de recursos pedagógicos são ferramentas essenciais para o ensino e aprendizagem dos alunos. Pavão e Oliveira Pavão (2021) afirmam que estratégias pedagógicas diferenciadas favorecem a aprendizagem e a inclusão, promovendo autonomia do discente.

Foi perguntado para às professoras se “Há participação da família no acompanhamento dos alunos do AEE? Como isso se dá?” Elas afirmaram que:

Sim há participação da família, tenho os pais como parceiros nesse processo de desenvolvimento do aluno (**Prof. A1**).

Sim, ainda existe famílias compromissadas com a aprendizagem dos filhos. Um dia na semana é especialmente para atender as famílias das crianças, pois esse momento é muito importante para que a criança melhore cada vez mais em processo de ensino e aprendizagem (em suas metas e habilidades) (**Prof. A2**).

Sim. As mães sempre estão em contato comigo perguntando sobre seus filhos, como estão, se estão evoluindo (**Prof. A3**).

Sim, a grande maioria das famílias costumam acompanhar o desenvolvimento dos filhos em suas atividades práticas na sala de Atendimento, temos *Feedback* entre professores e pais e responsáveis (**Prof. A4**).

As respostas das professoras apresentam uma positiva participação da família no processo de ensino-aprendizagem dos alunos atendidos no AEE. As docentes destacam que a parceria (Prof.A1), o compromisso (Prof.A2), o contato (Prof.A3) e o acompanhamento nas atividades (Prof.A4). Essa participação ativa da família é fundamental para o desenvolvimento das crianças. A unanimidade nas respostas demonstra que a família tem um papel significativo para um o processo de inclusão escolar.

Além disso, Mantoan (2006) afirma que a inclusão depende também da corresponsabilidade da família, pois a inclusão acontece quando todos, escola, família e comunidade, assumem o compromisso de garantir a aprendizagem e inclusão dos alunos.

Considerações Finais

Este trabalho permitiu compreender o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Ilha Grande – PI, evidenciando importantes avanços, mas também desafios persistentes no contexto da educação especial e inclusiva.

Apesar do atendimento educacional especializado ser amparado por lei e apresentar documentos que descrevem a formação necessária para atuar nesta área, as redes públicas de ensino ainda sofrem com o desafio das possíveis lacunas apresentadas referentes a formação inicial e continuada dos professores. O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, afirma que “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada” (Brasil, 2008, p. 1).

A formação específica é essencial para promover um trabalho bom e adequado, pois habilita o docente para atuar na educação especial. Com a formação específica o professor será qualificado a executar as atribuições referentes ao atendimento especializado. Neste sentido, o presente trabalho de conclusão visa contribuir para a identificação e oportunizar uma reflexão dessas possíveis lacunas referentes a formação docente no AEE.

Com base nos dados coletados, percebeu-se que o trabalho dos professores nas salas de AEE em Ilha Grande – PI revela uma dedicação a uma educação de inclusão, mesmo diante de problemas de estrutura e formação. As professoras ressaltaram que investir em formação continuada e adaptar os materiais didáticos são caminhos importantes para dar suporte aos alunos com deficiência. Contudo, elas também apontaram a falta de materiais de ensino apropriados, auxílio técnico especializado e mais parceria entre o AEE e o ensino regular. Mesmo com as dificuldades, as docentes se mostram dedicadas a criarem um ambiente de aprendizado acessível e que faça sentido para os alunos,

o que mostra como o AEE é importante para garantir a educação inclusiva no município.

Assim, conclui-se que o município apresenta um cenário promissor no campo da educação especial, com profissionais qualificados e políticas públicas em processo de implementação. No entanto, é urgente fortalecer a rede de apoio institucional, garantir maior valorização dos profissionais do AEE, ampliar o tempo de atendimento, investir em formação continuada e promover articulação entre os segmentos escolares, para que o direito à educação inclusiva seja garantido de forma plena.

Referências

BRASIL. Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional e dá outras providências.** Brasília, 2011.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Lei Brasileira de Inclusão no 13.146, de 06 de julho de 2015, Brasília, 2015.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 18 de setembro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 18 jun. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o atendimento educacional especializado (AEE).** Brasília, DF: Ministério da Educação, 23 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva.** Educação, v. 32, n. 03, p. 355-364, 2009.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, p. 81-95, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades: Ilha Grande** - PI. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/ilha-grande/panorama>. Acesso em: 8 abr. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de educação. Laboratórios de Estudos e Pesquisas Ensino e Diversidade -LEPED/Unicamp, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

PAVÃO, A. C. O.; OLIVEIRA PAVÃO, S. M. (Orgs.). **Metodologias ativas na Educação especial/inclusiva**. Santa Maria – RS: FACOS-UFSM, 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

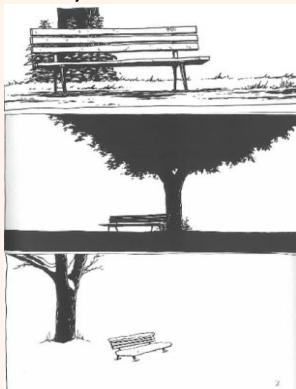
BANCO DE MADEIRA, SOFRIMENTO E LINGUAGEM DOS QUADRINHOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A NOVELA GRÁFICA “UM PEDAÇO DE MADEIRA E AÇO DE CHABOUTÉ”

Maria Isabel Borges (UEL)¹

Considerações Iniciais

À primeira vista destinado a sentar-se (um repouso), um banco feito de madeira e aço poderia ser narrador de uma história? Poderia ser uma personagem, testemunhando o dia a dia das pessoas comuns? Poderia emocionar-se com elas? Próximo a uma árvore, ambos situados em um espaço público de grande circulação de pessoas, talvez o banco de madeira e aço não possa ser tido como um simples objeto. Na visão de Chabouté (2018), um quadrinista francês, existem diferentes conexões entre o banco e as pessoas que por ele passam ou que dele fazem uso de alguma forma.

Ilustração 1 – O banco em distintas épocas



Raramente o banco de madeira está sozinho na história. Os diferentes usos do banco ocorrem em todas as estações. No entanto, a maioria das personagens retratadas faz uso dele no verão e na primavera.

As utilizações mais frequentes ocorrem no período diurno. O morador em situação de rua faz dele como um substituto de uma cama, que deveria ser em um lar. Nesse sentido, o tempo astronômico contribui para a identificação da função de tal personagem, constantemente vigiada por um policial e por ele multado.

Em dias de chuva e durante o inverno, o banco também é usado. As histórias trazidas são mais restritas. O cão, por exemplo, abriga-se da chuva. Várias vezes ele faz xixi no banco. No inverno, há uma personagem que realiza exercícios físicos. Infere-se que passar pelo banco e fazer um alongamento é o trajeto da corrida. Isso mostra que o banco faz parte do dia a dia das personagens.

Fonte: Chabouté (2018, p. 21, 1º quadro; p. 231, último quadro; p. 236, 1º quadro).

¹ Doutora em Linguística. Docente, pesquisadora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), Universidade Estadual de Londrina UEL), PR. Coordenadora do projeto de pesquisa *Histórias em quadrinhos, manifestações e representações do sofrimento: um estudo sobre as personagens em novelas gráficas*. Contato: mariaborges@uel.br

Situado em um espaço público – provavelmente um parque ou uma praça – as pessoas podem ignorar o banco ou podem usá-lo de distintas maneiras, desde o simples sentar-se para ler, conversar, esperar por alguém... até estabelecer uma relação afetivo-simbólica peculiar e durável. Neste trabalho, são feitas considerações sobre algumas singulares conexões entre as personagens e o banco, centrando-se nos sinais de sofrimento humano corporificados nas personagens. Sobre elas não se sabem os nomes, as relações sociais são sugeridas pelas ações recorrentes ou não, pelas expressões faciais e corporais, conversas inferidas, porém não materializadas em palavras. Não há interações verbais na forma de balões ou legendas. O narrado se dá pela sequenciação de desenhos sem jamais o banco se fazer ausente.

O objetivo principal é compreender como um banco está conectado à vida diária das personagens atuantes em *Um pedaço de madeira e aço*, revelando possíveis valores afetivo-simbólicos e algumas formas representadas de sofrer. Teoricamente, são trazidas algumas considerações sobre o sofrimento (Barus-Michel, Camps, 2003; Morgan, Wilkinson, 2001; Renault, 2008; Werlang, Mendes, 2013; Wilkinson, 2005), que inspiram formas de sofrer das personagens, intermediadas pelo banco. A linguagem quadrinística é uma maneira de materializar o sofrimento, construindo significações afetivo-simbólicas necessárias para que possam seguir com as próprias vidas cotidianas e falsamente indiferente ao banco de madeira. A expressividade facial e a corporal são tidas como ferramentas para o expressar das emoções. A movimentação, as marcações temporais (dia e noite; estações do ano; antes e depois; prolongamento das ações; horas) e os elementos espaciais (planos de visão; casa; depósito; banco e árvore) contribuem para a definição das funções das personagens. Nesse caso, são tomados como referência principalmente estudos de Acevedo (1990); Cagnin (2014), Eisner (2010) e Ramos (2010).

No capítulo, há quatro ilustrações que consistem na escolha de quadros (também chamados de vinhetas ou quadrinhos, a menor unidade das histórias em quadrinhos) para a compreensão das ideias desenvolvidas. Na terceira ilustração, trata-se de duas páginas inteiras para a visualização do enquadramento verticalizado. Nesse sentido, a

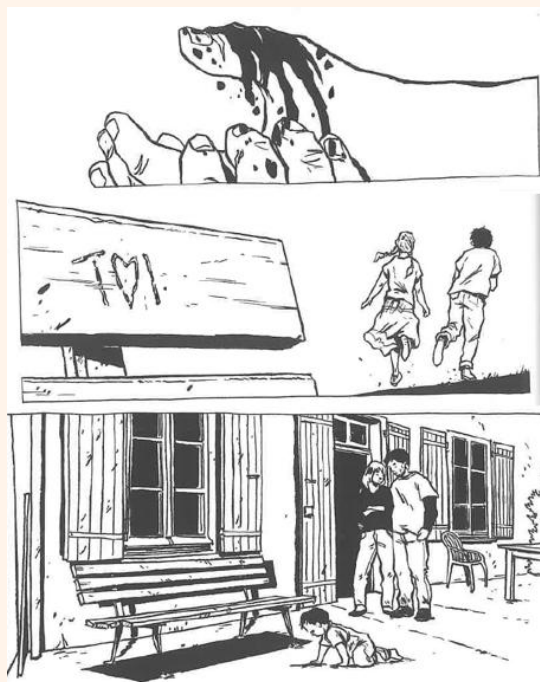
construção da amostra é representativa de alguns aspectos sobre o sofrimento (Quadro 2), as relações entre personagens e banco (Quadro 1), embora não fale e não realize qualquer tipo de ação. Tudo isso é representado por meio da linguagem quadrinística sem que sejam usados dois recursos recorrentes: balões (de fala e de pensamento) e legendas (marcas evidentes do/a narrador/a).

Na sequência, alguns aspectos sobre a novela gráfica já mencionada são listados, com o destaque para a presença do banco no cotidiano das personagens. Depois, algumas características sobre o sofrimento são tidas como inspiração para a atuação das personagens. Entremeando-se, a linguagem quadrinística é explorada.

O Banco e as Personagens

Produzida por Christophe Chabouté, publicada na França em 2012 e, no Brasil, em 2018, a novela gráfica *Um pedaço de madeira e aço* possui 334 páginas, sendo as palavras quase ausentes, a não ser pelo dizer pichado no banco “A estupidez é infinita”, o aviso de “tinta fresca” e a frase da camiseta de um ex-policia “Feliz aposentadoria”. A história narrada não é organizada em vários capítulos (numerados, nomeados ou ambos), e sim em um prólogo (p. 7-18), um desenvolvimento (p. 210-322) e um epílogo (p. 325-334). Entre eles, há duas páginas em branco. Entretanto, duas personagens estabelecem uma relação afetivo-amorosa tanto no prólogo (quando adolescentes) quanto no epílogo (adultos, na companhia do filho prestes a andar e após a exposição de várias histórias de outras personagens e sempre ligadas ao banco).

Ilustração 2 – Namorados na adolescência e pais quando adultos



Fonte: Chabouté (2018, p. 14, 1º e 4º quadros; p. 330, 3º quadro).

As iniciais “T” e “I” dos nomes dos adolescentes são uma das poucas marcas escritas, configurando uma metáfora visual (principalmente pelo uso do coração) que representa a relação afetivo-amorosa inicialmente registrada com um canivete (esforço físico, a ponto de ferir-se), no banco (epílogo). No desenvolvimento, muitas personagens passam pelo banco; algumas delas estabelecem conexões afetivo-simbólicas à medida que uma rotina é instaurada pela recorrência de ações, em momentos distintos da história. Tempos depois, o casal de jovens torna-se adulto e pais de um garotinho, permanecendo juntos. O epílogo prioritariamente é o esclarecimento do destino do banco de madeira ao ser substituído por um banco de metal, de um lado, mais moderno e, de outro, não tão confortável e receptivo às personagens. Retoma-se a história de amor daqueles jovens, marcada “com sangue” (polegar ferido da mão esquerda),

para que não se tenha um final de abandono e tristeza (um sofrimento materializado). Ao invés disso, o banco de madeira deixa de ser público tanto em função da localização quanto pelo uso, para participar da vida particular da recente família.

Quadro 1 – Algumas personagens recorrentes ou que se destacam

Personagens	Algumas características favorecem delinear as funções que exercem e as relações estabelecidas com o banco.	Ferramentas e estratégias quadrinísticas	Funções do banco A maioria está ligada a valores afetivo-simbólicos.
Uma garota e um garoto (casal) Homem e mulher já adultos e garotinho (filho)	Na adolescência, as duas personagens configuram um par romântico no prólogo e no epílogo quando desempenham as funções de pai e mãe de um garotinho.	As iniciais “T” e “I” dos nomes são gravadas no banco com o uso de um canivete. Porém, o jovem se fere, sangrando bastante e, depois, ambos vão embora. Não reaparecem no desenvolvimento. Expressividades facial e corporal Vestimentas e acessórios	(a) Registro do amor entre as duas personagens (b) Apoio para o garotinho dar os primeiros passos
Cachorro	Branco com manchas pretas, provavelmente é morador da rua. É a primeira personagem a aparecer no desenvolvimento, tendo outros aparecimentos para fazer xixi ou abrigar-se da chuva.	Urinar e abrigar-se da chuva sinalizam que ele vive nas ruas. Tempo meteorológico (chuva) Expressividades facial e corporal	(a) Lugar para urinar (b) Abrigo
Homem de terno e maleta	Vestindo terno preto e gravata, carregando uma maleta preta, o homem já aparece no prólogo. É a segunda personagem a aparecer no desenvolvimento. Reaparece diversas vezes, sempre indo e voltando, até que um dia se senta no banco. Retira os sapatos e as meias, observando a “liberdade” dos dedos dos pés e a própria, já	Movimentação de ir e vir a partir do deslocamento da direita à esquerda e vice-versa, nos limites dos quadros. Expressividades facial e corporal Vestimentas formais, descontraídas e acessórios (óculos,	(a) Parte do trajeto para o trabalho (b) Lugar para sentar-se quando é despedido.

	que indicava que ele tinha sido despedido. Depois, ele mudou a tradicional vestimenta por uma camiseta florida, bermuda e chinelos. Foi até o banco, encontrou um artista de rua, decidiu cantar e dançar junto com ele.	maleta, sapatos, chinelos)	
Casal de idosos	Par romântico que frequentemente se dirigia até o banco, sentava e repartia uma guloseima. Mais ao final da história, o idoso aparece sozinho, fazendo o mesmo “ritual”, mas a companheira não. Isso sugere falecimento dela.	Movimentação (chegar e partir, sentar-se, compartilhar algo e consumi-lo) Expressividades facial e corporal Vestimentas	Lugar para sentar-se e compartilhar uma guloseima
Três amigas senhoras	São três senhoras que conversam, demonstrando intimidade e observando quem passa por elas.	Movimentação (conversar e observar) Vestimentas	Lugar para sentar-se e observar quem passa por ali
Morador em situação de rua Policia	Na maioria das vezes, o morador é seguido por uma autoridade policial que lhe aplica uma multa. Também expulsa o morador de rua, que usa boné; possui barba longa; é aléolatra. Às vezes, dormia no banco durante a noite.	Movimentação (beber, dormir, chegar e partir) Tempo astronômico (dia e noite) Vestimentas, barba longa e acessórios (óculos e boné)	(a) Lugar para sentar-se (b) Lugar para dormir (c) Lugar para exercer autoridade e reforço da exclusão social
Homem com um buquê de flores	Sempre trazendo um buquê de flores, um homem senta-se no banco de madeira à espera de alguém que não aparece. Espera por um tempo, pois olha no relógio.	Movimentação (chegar, esperar e partir) Buquê de flores Vestimentas e acessório (relógio)	(a) Lugar para sentar-se e esperar por alguém (b) Lugar para encontrar outra parceira
Mulher grávida	Senta-se no banco para ler uma correspondência. Tempos depois, aparece grávida.	Movimentação (chegar, ler, partir) Vestimentas e barriga de gestante	Lugar para sentar-se e obter notícias do futuro
Mulher curada	Também é uma mulher que se senta no banco para ler uma correspondência. Pautando-se nos acontecimentos futuros na história, infere-se que se tratava de alguma enfermidade que exigia tratamento por meio da quimioterapia, tendo como	Movimentação (chegar, ler, partir, tratar-se, curar-se, receber flores) Vestimentas e acessório (lenço)	(a) Lugar para sentar-se e conhecer o resultado de exame (b) Lugar para sobreviver ao tratamento e encontrar um par romântico

	consequência a queda dos cabelos.		
Funcionário	Trata-se de um fumante, vestindo um colete. É responsável pela manutenção (pintura, varrer folhas caídas da árvore localizada atrás do banco) e executor da substituição do banco de madeira por um de metal.	Movimentação (pintar, varrer, substituir banco) Vestimentas e acessório (relógio para saber a hora do almoço; cigarro)	Objeto ligado ao trabalho (manutenção para o uso por usuários/as do banco)

Fonte: A própria autora, com base na novela gráfica analisada (Chabouté, 2018).

Dentre a diversidade de personagens não nomeadas, algumas são recorrentes, de modo que se possa delinear uma rotina atrelada ao banco. Já que não são usadas palavras em balões e legendas, outras ferramentas e estratégias quadrinísticas devem ser identificadas, tais como: o uso feito do banco; as ações realizadas sozinhas ou em companhia de outras personagens; a expressividade facial e a corporal; as influências climáticas (tempo meteorológico) e astronômicas (dia e noite).

Na sequência, são trazidos alguns aspectos sobre o sofrimento. Também se verifica de que maneira a presença do banco revela particularidades das personagens.

Sofrimento e Sofrer: O Banco não é Meramente uma Coisa no Mundo...

Levando-se em conta dois dicionários de língua portuguesa, em linhas gerais, o sofrimento está ligado ao ato de sofrer, à dor (física ou psicológica), às enfermidades e aos problemas socioeconômicos (Quadro 2). Especificamente, sofrer como ação também remete a mudanças, experimentações e tolerância a algum mal-estar.

Quadro 2 – Significados de sofrimento e sofrer

Dicionários	Sofrimento	Sofrer
<i>Aulete Digital</i>	4 acepções (a) “Ação ou resultado de sofrer”; (b) “Dor física ou moral continuada”; (c) “Dor causada por doença ou ferimento”;	5 acepções (a) “Experimentar mal físico, afetivo ou moral”; (b) “Experimentar, passar por (dano, abalo)”; (c) “Passar por (alteração ou mudança)”; (d) “Admitir, permitir”; (e) “Ter prejuízo ou experimentar percalços”.

	(d) “Vida de pobreza, miséria, penúria”.	
<i>Michaelis</i>	4 acepções (a) “Ato ou efeito de sofrer; sofrença”; (b) “Dor causada por doença ou ferimento; padecimento”; (c) “Grande aflição do espírito; tormento, tortura”; (d) “Dificuldade financeira; penúria”.	8 acepções (a) “Ser atormentado por dores físicas ou morais; padecer”; (b) “Padecer de alguma doença, geralmente grave ou crônica”; (c) “Aguentar algo com conformação e paciência; tolerar”; (d) “Ser alvo de algo (crítica, golpe, pancada etc.)”; (e) “Admitir ou permitir algo; aceitar”; (f) “Passar por; experimentar”; (g) “Ter danos ou perdas de qualquer natureza; perder”; (h) “Não reagir com violência; conter-se”.

Fonte: A própria autora, adaptado de e com base nas versões digitais dos dicionários.

Já diversos estudiosos concebem o sofrimento como uma questão tipicamente humana (Barus-Michel, Camps, 2003; Morgan, Wilkinson, 2001; Renault, 2008; Werlang, Mendes, 2013; Wilkinson, 2005). “O sofrimento está aí, desde a origem da vida, e diante dele o humano encontra-se desarmado (Barus-Michel; Camps, 2003, p. 57). Também existem dificuldades em conceber o sofrimento, uma vez que se manifesta de maneiras variadas, tanto destacam Renault (2008), quanto Werlang e Mendes (2013). O sofrimento desperta interesse de várias áreas do conhecimento, tais como: Antropologia, Psicologia, Psicanálise, Sociologia, Bioética e Serviço social.

O sofrimento pode ser fruto de uma dor física ou efeito de uma doença. Em *Um banco de madeira e aço* (Chabouté, 2018), a história de uma mulher começa quando vai até o banco de madeira, a princípio, apenas para ler uma correspondência. Como se observa na sequência (Ilustração 3), não se trata de uma boa notícia, sinalizada pela expressividade facial. Em certa medida, ela ficou em “estado de choque”.

Ilustração 3 – A mulher que teve uma má notícia



Fonte: Chabouté (2018, p. 89-90, todos os quadros das páginas).

Somente tempos depois, após o relato de outras histórias com outras personagens, percebe-se que consistia em um resultado de exame, provavelmente uma doença tendo a quimioterapia como tratamento (cânceres, doenças autoimunes etc.), já que ela aparece usando um lenço cobrindo a cabeça (Ilustração 3, mais adiante). Embora seja comum associar o sofrimento à dor física, como apontam Werlang, Mendes (2013), Morgan, Wilkinson (2001) e Wilkinson (2005), entende-se que aquele extrapole esta.

O sofrimento é sempre mais do que dor física; mais do que a violência; mais do que privação material; mais do que destruição; mais do que perda: o sofrimento é um estado do ser que “desfaz o nosso mundo” (Scarry, 1985). O sofrimento impõe uma distância emocional e social entre as pessoas que está além da linguagem (Weil, 1950: 77-8) (Morgan; Wilkinson, 2001, p. 203, tradução nossa²)

² Morgan e Wilkinson (2001) baseiam-se em ideias de Elaine Scarry e Simone Weil, favorecendo o estudo do sofrimento sob outros olhares: “Suffering is always more than physical pain; more than

Em algumas das histórias relatadas, o mundo das personagens resulta em ruínas; desmorona-se. Além da mulher que teve uma doença tratada com quimioterapia (provavelmente) (Ilustrações 2 e 3), há a morte da esposa de um casal de idosos, um assíduo e comprometido funcionário que foi demitido (homem de terno e maleta preta), um policial infeliz com a aposentadoria.

Em outras histórias trazidas na novela gráfica, não há uma doença ou um sofrimento de ordem psíquica, já que o banco não é apresentado como uma personagem “viva”, que expressa emoções e se movimenta. Entretanto, ele passa por transformações físicas, sinalizando formas de sofrer quando é pintado ou pichado. Após anos de uso, quando certas personagens – 4 homens, possivelmente autoridades que podem realizar mudanças na arquitetura do lugar público – é substituído por um banco de metal e levado a um depósito, onde coisas estão empilhadas e lá armazenadas sem acesso à luz (lugar fechado). Nesse caso, a substituição pode sugerir que as personagens estabeleceram relações afetivo-simbólicas, quando não usam o novo banco da mesma forma.

Por exemplo: a senhora que frequentemente lia livros se recusou a sentar no banco de metal e levou um banquinho para ficar ao lado, apresentando certa revolta pela substituição (expressividade facial). Em outra situação, já trazida antes, o reaparecimento do banco de madeira em uma feira de produtos usados e aquisição pelo homem, que antes se machucou ao marcar as iniciais dele e da namorada com canivete (prólogo), reforça o uso afetivo-simbólico, simultaneamente estando sujeito aos efeitos do clima (sol, vento, neve e chuva) e do envelhecimento da própria madeira, bem como da utilização adequada ou não (pichação, desgaste com o skate, por exemplo).

Essas marcas do tempo – entendidas como meteorológicas na linguagem quadrinística, segundo Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2010) – combinam-se com o tempo astronômico (dia e noite), demarcadas pelo uso feito pelo morador em situação de rua à noite, ao dormir e ser expulso pelo policial. Envolvendo diversas

violence; more than material deprivation; more than destruction; more than loss: suffering is a state of being which ‘unmakes our world’ (Scarry, 1985). Suffering imposes an emotional and social distance between people which is beyond language (Weil, 1950: 77-8)”.

personagens, o próprio desenvolvimento narrativo prolonga o tempo, dando a ideia de envelhecimento. Logo, o banco de madeira sofre as ações do tempo decorrido. O tempo experienciado pelas personagens transparece no banco por meio do envelhecimento do material de que é feito. Por consequência, é possível compreender como valores afetivo-simbólicos são construídos em torno dele, sendo uma exemplificação da noção de *timing*, como argumenta Eisner (2010).

A capacidade de expressar a passagem de tempo é decisiva para o sucesso de uma narrativa visual. É essa dimensão da compreensão humana que nos habilita a reconhecer e compartilhar emocionalmente a surpresa, o humor, o terror e todo o âmbito da expressão humana. [...] No cerne do uso sequencial de imagens com o intuito de expressar a passagem do tempo está o caráter compartilhado da sua percepção. Mas para expressar o *timing*, que é o uso dos elementos do tempo para a obtenção de uma mensagem ou emoção específica, a disposição dos quadrinhos passa a ser elemento fundamental (Eisner, 2010, p. 24).

A expansão funcional-valorativa do tempo nas histórias em quadrinhos converge com a perspectiva performativa da linguagem quadrinística, mostrada por Borges (2023a; 2023b; 2023c) em análise de charges, tiras cômicas, tiras livres, cartuns, diário em quadrinhos e novelas gráficas. O fazer quadrinístico está pautado no expressar que não só significa como texto, como também leva o quadrinatário a olhar para o mundo de maneira diferente. A relação entre o mundo dos humanos e o mundo quadrinístico-ficcional (o tempo da história narrada) é muito mais do que meramente ver o estado das coisas, é um ponto de partida para compreender o que está por trás do visualmente representado (imagens desenhadas), destacam Borges (2023a; 2023b; 2023c), Borges e Jesus (2021). Com isso, também se expande a ideia de McCloud (2005, p. 136) de que “os quadrinhos são a arte do invisível”.

Já que o sofrimento não se reduz aos efeitos de uma dor física, talvez possa ser explicado como consequência de uma desordem psíquica. Entretanto, é preciso levar em conta, com base em Werlang e Mendes (2013), que a manifestação individual do sofrimento é originária do social, portanto do coletivo. Nesse sentido, o sofrimento comporta vulnerabilidades humanas que funcionam como motivos ou

causas, relacionadas à saúde, ao trabalho, às interações sociais, às expectativas de vida etc. “O sofrimento, sentido como infelicidade, mal-estar, desordem, injustiça, depende do meio social e cultural, do sistema de representações e simbolização, de sua solidez, força e riqueza” (Barus-Michel, Camps, 2003, p. 62).

Em *Um pedaço de madeira e aço* (Chabouté, 2018), portando um buquê de flores, um homem, sentado, espera por uma pessoa que não vem ao encontro dele. Somando-se as quatro vezes, uma história é construída: (1) entre as páginas 53 e 57 (1º aparecimento), ele é uma personagem solitária e decepcionada quando alguém não vem ao seu encontro; (2) (p. 207-210, 2º aparecimento) há uma segunda tentativa de encontro, também frustrada; (3) por fim (da página 273 à 275), ele decide presentear a mulher sentada ao lado com o buquê; (4) o desfecho de ambas as histórias é quando aparecem juntos como um casal (p. 315-316).

Ilustração 4 – Histórias que se cruzam e intermediadas pelo banco



4º aparecimento



O homem, à espera de alguém e segurando um buquê de flores, sugere que se trata de um par amoroso (1º aparecimento). Mas, como ela não aparece, entende-se que o amor não é correspondido. Isso é reforçado quando ele olha no relógio e pela forma como segura o buquê, esboçando uma frustração e uma desistência. Isso se altera quando ele percebe aquela mulher ao lado, a comer uma guloseima (3º aparecimento). Agora um casal (4º aparecimento), ele e ela dirigem-se até o banco, desconfortável após a substituição por um de metal. Então, passam por ele. Também se reforça como as histórias narradas, juntas, configuram um longo período de tempo (o tempo da narração).

Fonte: Chabouté (2018, p. 56, 1º e 2º quadros; p. 275, 1º e 2º quadros; p. 316, 1º quadro).

Notam-se persistência e esperança nesse homem a aguardar uma pessoa que um dia viria. Mas isso não acontece. Ao invés desfazer-se das flores, ele presenteia uma mulher com elas, curada recentemente de uma doença tratada por meio de quimioterapia, que estava ali sentada ao seu lado. Ela havia chegado um pouco antes dele, trazendo uma sacola, ainda usando um lenço na cabeça. Dessa sacola retirou uma guloseima, começou a comê-la. Depois, retirou o lenço, passou a mão nos cabelos bem curtos e continuou a saborear a guloseima até que chega o homem com o buquê de flores. A pessoa ansiosamente aguardada não veio. E, mais uma vez, ele se frustrou.

De um lado, à esquerda do quadro, percebe-se a decepção sofrida (Ilustração 4, 3º aparecimento). E, do outro, à direita, uma tímida alegria surge na mulher (expressividade facial e corporal), surpreendida com as flores recebidas. Tempos depois, tais personagens, antes solitárias, tornam-se um casal. As histórias de ambas, a princípio desenroladas separadamente, em certo momento, cruzam-se e são redefinidas, sendo o banco o lugar de frustrações (homem), más notícias (mulher) e ressignificações às vidas dele e dela, agora unidas pelo amor. Trata-se de um exemplo que converge com duas características do sofrimento, apontadas por Barus-Michel e Camps (2003): o sentido e o propósito. Ele verbaliza-se de alguma maneira, mesmo que seja para expressar o caos, a “desordem das emoções ou dos sintomas” (Barus-Michel; Camps, 2003, p. 61). O sofrimento pode verbalizar-se embora possa ser indizível em palavras, configurando um drama humano, uma crise (uma face trágica) e uma

“ausência de sentido”. O sofrimento é linguagem mesmo que possa ser difícil de compreendê-la.

Em *Um pedaço de madeira e aço* (Chabouté, 2018), é desafiador escolher não usar as palavras escritas como mais uma ferramenta quadrinística ao lado de outras, não só considerando os sentidos que tais palavras potencialmente “carregam” e podem mobilizar, mas também as possibilidades expressivas quanto ao tipo de letra, aos destaques (negrito, por exemplo), ao tamanho para indicar grito (letras grandes), medo (letras tremidas) etc. Isso inclui o uso das palavras em balões de fala e de pensamento (personagens em interação verbal), assim como em legendas (presença do narrador). Por consequência, a representação do sofrimento não será expresso em palavras. Então, como fazê-lo quadrinisticamente?

O Banco, o Sofrimento, a Linguagem e o Fazer Quadrinístico: Algumas Considerações Finais

A expressividade facial é a principal ferramenta destinada a mostrar as emoções em jogo quando um fato está em curso na história narrada. Graças a tal demonstração, foi possível entender quem são as personagens, considerando, é claro tanto a visão de mundo da analista quanto possíveis interpretações do/a quadrinatário³ brasileiro/a. É possível que a cultura influencie a maneira de interpretar tais emoções e outras “pistas” para pressupor as funções das personagens, tais como os pares românticos:

(a) uma garota e um garoto (adolescência, no prólogo, p. 7-18); depois pessoas adultas, pai e mãe de um garotinho (epílogo, p. 325-334) (Ilustração 2);

(b) uma idosa e um idoso que, juntos, compartilhavam uma guloseima, rigorosamente dividida em duas partes, até que um dia ele aparece sozinho para sentar-se no banco, deixando a metade da parceira sobre ele;

(c) a formação de um casal, o homem com o buquê de flores e a mulher com o lenço, duas personagens que sofrem respectivamente

³ Segundo Borges (2023a), já que a linguagem quadrinística não se limita a uma junção de duas outras linguagens, a verbal e a visual (desenhada), então não se pode chamar o/a destinatário/a das histórias como leitor/a. A proposta de nomeação é quadrinatário/a.

pela espera de alguém que não aparece e pela doença inesperada e impactante (Ilustrações 3 e 4).

A expressividade corporal contribui com a definição das personagens, às vezes, sendo um reforço daquilo que as emoções demonstram, na visão da analista deste capítulo e possivelmente na do/a quadrinatário/a. Às vezes, o corpo das personagens indicam quem são e o que fazem (funções, Quadro 1):

- (a) o homem que exercita, seja verão, seja inverno;
- (b) o homem de terno e maleta preta que vai e volta (movimento da direita à esquerda e vice-versa, dentro do quadro); no entanto é despedido, sendo o primeiro momento que se senta no banco de madeira, tira os sapatos e observa os dedos dos pés, sugerindo liberdade; em outro dia, vestido de forma mais descontraída e calçando chinelos, resolve cantar junto com um artista de rua;
- (c) o rapaz que usa o banco como obstáculo para as manobras feitas com o skate;
- (d) o artista que canta e toca violão, tentando ganhar alguns “trocados” dos/as transeuntes;
- (e) as personagens que leem jornais e livros (a senhora que se nega a usar o banco de metal);
- (f) o funcionário que pinta o banco quando é apenas uma manutenção de rotina e quando há pichação, também faz a substituição dele por um de metal;
- (g) o morador em situação de rua que se senta no banco para apenas beber (provavelmente uma bebida alcóolica) e para dormir; sempre um policial o persegue para multá-lo (tanto isso reforça que se trata de uma representação de uma pessoa marginalizada pela sociedade, quanto a incoerência na aplicação de uma multa que não poderá ser paga).

A expressividade corporal sugere os movimentos realizados pelas personagens prioritariamente: (1) ir e vir sem que prestem atenção no banco, porque ele faz parte do trajeto diário; (2) chegar, usar o banco (na maioria das vezes, sentar-se para fazer outra coisa) e partir.

Quanto à página, o enquadramento basicamente se organiza no posicionamento na direção vertical, como é exemplificado na Ilustração 2. O quadro se estende pela página na horizontal,

possibilitando as duas movimentações principais citadas. Raramente se observa o enquadramento com mais de um quadro, como é feito na Ilustração 4, no 2º aparecimento do homem com o buquê. A espera por alguém que não chega é fundamental para mostrar que a personagem possui expectativas que não são atendidas. O olhar de um lado para o outro e para o relógio, em três momentos na história, reforça a frustração. Temporariamente a participação do banco na cena fica inferida.

A predominante composição da cena em relação aos planos de visão⁴ é apresentá-lo por inteiro, tendo a árvore como fundo: o plano total. Raramente é usado o plano panorâmico, trazendo e valorizando elementos em torno do banco. Entende-se que mais elementos à volta do banco, num parque, numa praça etc., sejam desnecessários para a compreensão dos valores afetivo-simbólicos desse objeto tão comum e talvez pouco notado.

Ou ainda, saber o lugar onde ele está, seja o mais importante, sobretudo quando é comprado por aquele jovem que cortou o polegar com um canivete, agora é pai e está ao lado da mãe de um garotinho. O fundamental é saber que o depósito escuro não foi o destino do banco de madeira, tão presente nas vidas das personagens. Enfim, a vida ordinária, as emoções e as ações tão humanas podem ser banais, mas as relações afetivo-simbólicas estabelecidas com os objetos, sofridas ou não, também nos fazem humanos.

Referências

ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. Tradução de Sílvia Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.

Aulete Digital. Disponível em: <https://www.aulete.com.br>. Acesso em: 31 jan. 2026.

BARUS-MICHEL, Jacqueline; CAMPS, Christiane. Sofrimento e perda de sentido: considerações psicossociais e clínicas. **PSIC - Revista de Psicologia da Vektor Editora**, v. 4, n. 1, p. 54-71, 2003. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-

⁴ Os planos de visão dizem respeito ao posicionamento das personagens e dos objetos no interior de um quadro, considerando Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2010).

73142003000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt#enderb. Acesso em: 31 jan. 2026.

BORGES, Maria Isabel. Um estudo sobre as histórias em quadrinhos: alguns princípios teórico-metodológicos. In: OLIVEIRA, Esther Gomes de et al. (org.). **Duas décadas de contribuições do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem**. Londrina, Eduel, 2023a, p. 179-206.

BORGES, Maria Isabel. Tragédia na escola: quadrinhos, percepção e representação. **9ª Arte (São Paulo)**, [S. l.], p. e219554, 2023b. DOI: 10.11606/2316-9877.Dossie.2023.e219554. Disponível em:

<https://revistas.usp.br/nonaarte/article/view/219554>. Acesso em: 14 jan. 2026.

BORGES, Maria Isabel. Tragédia na escola em 2023: quadrinhos, representação, visão performativa de linguagem e percepção de mundo. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes; SARAIVA, Luciano Mendes (org.). **Educação e práticas interdisciplinares: linguagens e diálogos**. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023c, p. 204-223. E-book. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-e-praticas-interdisciplinares-linguagens-e-dialogos-vol-3/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BORGES, Maria Isabel; JESUS, Natália Marques de. Uma análise das memórias de Anne Frank na novela gráfica *O diário de Anne Frank em quadrinhos*. **Revista Metalinguagens**, v. 8, n. 2, p. 31-70, 2021. Disponível em: <https://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/view/712>. Acesso em: 14 jan. 2026.

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica**. São Paulo: Criativo, 1975/2014.

CHABOUTÉ, Christophe. **Um pedaço de madeira e aço**. São Paulo: Pipoca & Nanquim, 2018.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. Tradução de Luís Carlos Borges e Alexandre Boide. 4. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010.

Michaelis – Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro>. Acesso em: 31 jan. 2026.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. Tradução de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

MORGAN, David; WILKINSON, Iain, 2001. The Problem of Suffering and the Sociological Task of Theodicy. **European Journal of Social Theory**, v. 4, n. 2, p. 199-214, 2001. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/228759318_The_Problem_of_Suffering_and_the_Sociological_Task_of_Theodicy. Acesso em: 10 jan. 2026.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

RENAULT, Emmanuel. **Souffrances sociales**: philosophie, psychologie et politique. Paris, France: La Découverte, 2008.

WERLANG, Rosangela; MENDES, Jussara Maria Rosa. Sofrimento social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 116, p. 743-768, out./dez. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/ZgB7nvx4ps8DmGFvNvBYmd/?lang=pt>.

Acesso em: 14 jan. 2026.

WILKINSON, Iain. **Suffering**: a sociological introduction. Cambridge, UK: Polity Press, 2005.

CULTURA DIGITAL PARA EPT: EXPERIÊNCIAS NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Tiago Silva de Oliveira (IFAL)¹

Willianice Soares Maia (IFAL)²

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente na forma do Ensino Médio Integrado, constitui-se como uma política educacional estratégica para a superação da histórica dualidade entre formação geral e formação profissional no Brasil. Fundamentada no trabalho como princípio educativo, na integração entre ciência, cultura, tecnologia e trabalho, a EPT propõe uma formação humana integral, crítica e emancipatória, capaz de preparar os estudantes não apenas para o mundo do trabalho, mas também para o exercício pleno da cidadania.

Nesse contexto, a Cultura Digital assume papel central nos processos formativos contemporâneos. Inserida em uma sociedade marcada pela intensificação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a escola é desafiada a repensar suas práticas pedagógicas, seus currículos e suas metodologias, de modo a incorporar, de forma intencional e crítica, os recursos tecnológicos aos processos de ensino e aprendizagem. Espera-se, sobretudo no Ensino Médio Integrado, que os estudantes desenvolvam competências digitais que extrapolem o uso instrumental das tecnologias, alcançando níveis mais complexos de letramento digital, pensamento crítico, autonomia e resolução de problemas.

Entretanto, a experiência cotidiana no chão da escola revela contradições significativas entre o que é prescrito nos documentos oficiais – como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Projeto

¹ Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica. Contato: claudiopml31@gmail.com

² Doutora em Linguística Aplicada. Docente do Curso de Letras do Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió. Contato: willianice.soares@ifal.edu.br

Pedagógico do Curso (PPC) – e a realidade concreta vivenciada por professores e estudantes. Apesar da recorrente associação do público juvenil à condição de “nativos digitais”, observa-se, na prática, dificuldades expressivas no domínio de softwares básicos, na compreensão de funções elementares das ferramentas digitais e na articulação desses recursos com os saberes técnicos do curso de Administração.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo analisar, a partir da experiência docente no Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, entre os anos de 2022 e 2024, os desafios e as possibilidades da inserção da Cultura Digital na EPT. A investigação articula fundamentos teóricos da Educação Profissional e Tecnológica, das metodologias ativas de aprendizagem e do letramento digital, buscando compreender os limites, tensões e potencialidades que emergem das relações entre teoria e prática no cotidiano escolar.

O trabalho a seguir versa sobre a experiência, enquanto Professor da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no decorrer de três anos letivos (entre 2022 e 2024) em uma instituição de ensino do estado do Espírito Santo, no Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio.

Esta narrativa perpassa pela trajetória da EPT, contextualizando sua evolução legal e seu ideário de formação integral e emancipatória, que visa superar a dualidade histórica entre educação propedêutica e profissional. Neste projeto, a Cultura Digital se apresenta como componente curricular fundamental, alinhada às metodologias ativas, para formar um técnico capaz de atuar de forma crítica, criativa e ética no mundo do trabalho contemporâneo (BARBOSA; MOURA, 2013). Mas antes, passaremos pela trajetória da EPT no Brasil e no Espírito Santo, demonstrando a importância e atenção com a Cultura Digital para o público do Ensino Médio Integrado.

EPT no Brasil: Conceitos e Importância

A temática educação, enquanto uma das inúmeras temáticas a serem administradas pelas nações, é um campo de intensas disputas, articulações e contradições. Um campo onde situa-se o embate entre

dois grandes projetos. Aquele que tem como interesse a busca em submeter suas finalidades aos interesses do mercado, do capital, e outro que tem como objetivo a valorização e emancipação da classe trabalhadora, da dignidade humana. Referente a esse último projeto, devemos nos atentar ao que Frigotto (2001) nos apresenta. Segundo o autor, a partir da década de 2000, inicia-se

[...] um tempo de profundas contradições e, sobretudo de uma inaceitável situação onde o avanço científico e tecnológico é ordenado e apropriado pelos detentores do capital em detrimento das mínimas condições de vida de mais de dois terços dos seres humanos (Frigotto, 2002, p. 72).

Trata-se portanto, de uma primeira reflexão a ser discutida. De fato, trabalho e educação são conceitos que se relacionam e que deveriam caminhar sempre juntos, já que são atividades especificamente humanas. O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Aquele que, segundo (Manacorda, 2019, p. 12) “se constitui como princípio sobre o qual o processo eminentemente se desenvolve”, ou seja, trata-se de propostas educacionais comprometidas com o desenvolvimento pleno e integral das capacidades humanas, fazendo com que os indivíduos tenham melhores condições de alcançar sua emancipação e autonomia para produzir a sua realidade material e social.

Dito de outra maneira, trata-se de um conflito que ora e outra vem influenciando, as vezes positivamente, as vezes negativamente, a estruturação das políticas educacionais. E essa influência favorece a construção de uma dualidade que, de um lado se aproxima de uma mercadológica do lado do capital, ou seja, que busca submeter as finalidades aos interesses do mercado; e de outro, que se aproxima de uma perspectiva emancipatória, que valoriza a capacidade humana de agir e intervir sobre o mundo em que vive, uma perspectiva que se apresenta como proposta de emancipação da classe trabalhadora.

Porém, esse contexto de dualidade se transmuta, como sugere (Frigotto, 1982) ao se preferir à Educação Profissional no contexto de sua institucionalidade, se transformando, sob a determinação social e

histórica de trabalho abstrato, um trabalho separado dos sujeitos - força de trabalho, mercadoria. A esse respeito, Frigotto (1982) ainda destaca que, ao serem instituídas a partir do século XX - as políticas do SENAI e SENAR - se delineiam duas formas históricas específicas do avanço do capitalismo, da organização do trabalho na indústria e no campo.

Na sequência desse processo de formação do conceito de trabalho na Educação Profissional, podemos ainda perceber que o que está em jogo não é a valorização do trabalho e do trabalhador, mas a preservação e a formação de uma força de trabalho adaptadas aos interesses da produção - instituições privadas. A relação entre educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade (Moura, 2007). Essa dualidade se refere à educação propedêutica para as elites, voltadas para a formação de futuros dirigentes e uma educação voltado para a proposta de escolas profissionais para os trabalhadores, para o desenvolvimento do trabalho manual e funcionamento da estrutura de (re)produção do capital e consequentemente da manutenção de privilégios de classe.

Através das relações sociais desiguais que permeiam a sociedade brasileira, composta por classes sociais antagônicas e toda estruturação do mundo do trabalho pautada no capital, a educação vai sendo estruturada com o objetivo de reproduzir seu funcionamento fazendo com que as classes dominantes se perpetuem e mantenham seus privilégios. Já que são essas classes que detêm os meios de produção e que possuem finalidades conectadas com os interesses do mercado.

Entretanto, diante desse conflito, dessa dualidade que ora se transmuta e se transforma a Educação Profissional tem como função central a viabilidade de alternativa para implementação do projeto educativo que foi proposto em meados do século XX. Um projeto atrelado ao desenvolvimento de conhecimentos que serão apropriados socialmente pelos estudantes para a transformação das condições de vida, ampliação das potencialidades e sentidos humanos - sejam eles intelectual, cultural, tecnológico ou prático. Essa perspectiva, que surge a partir de movimentos sociais, tem como referência o trabalho como princípio educativo.

Diante desse contexto, podemos compreender que trabalho e educação são conceitos indissociáveis para a construção do desenvolvimento dos indivíduos. Portanto, devem ser pensadas e estruturadas de forma unitária e nesse sentido,

[...] no momento em que se trabalha ocorreria um fenômeno educativo oriundo da necessidade do trabalhador de reconfigurar e renormalizar sua aprendizagem.

Reconfigurar no sentido de dar nova forma ou fazer ajustes ao como realizar ações de trabalho e isso envolve um processo de ideação, de concepção. Assim, o trabalhador normas e, com isso, novos conhecimentos e saberes tendo em vista corrigir ou organizar mais adequadamente sua atividade (Machado, 2023, p. 4).

Sendo dimensões indissociáveis, escola e educação são especificidades exclusivas dos seres humanos e portanto, é preciso ensinar esse trabalho e torná-lo educativo para que nos humanizemos cada vez mais (Saviani, 2007). Sendo a escola o ambiente privilegiado da implementação dos projetos educacionais, o trabalho enquanto princípio educativo ou, o trabalho como princípio pedagógico, é imprescindível para unificar a teoria e a prática e o trabalho intelectual e o trabalho manual.

A Educação Profissional Tecnológica passou por diversas transformações, aperfeiçoamentos, adaptações e, até mesmo, reveses. Essa afirmação é bem explicitada por Moura (2017, p. 6), onde expõe que “desde sua origem, a EP adotou uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”. Em outras palavras, uma modalidade educacional direcionada àqueles que não possuíam condições sociais satisfatórias.

Um processo estruturado sob a base da instrução teórico e prática e iniciando no ensino industrial ao qual

[...] influenciam a relação homem-trabalho, procurando proporcionar às empresas condições para maiores índices de produtividade e atendimento dos seus compromissos, vai explicitar de forma ainda mais clara a especificação que recebe o trabalho neste tipo de formação profissional (Frigotto, 1982, p. 40).

E para transcender a essa perspectiva, a Educação Profissional aplicada sob o princípio do trabalho, levando em consideração a sua dimensão ontológico-histórico, será reestruturada, no início do século XX, e passa a ser guiada pela preparação de operários para o exercício profissional. Porém, ainda com resquícios voltados a interesses exclusivamente economicistas, a atender os objetivos do mercado, do capital.

De fato, a EPT, a escola unitária e outros conceitos, estão comprometidos com a superação da mentalidade escravocrata, e também, com a mudança da realidade dos seres através de referenciais científicos, políticos, culturais e sociais - pensamento reflexivo, crítico e criativo. E para isso, o trabalho como princípio educativo perpassa pela integração entre as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura como proposta de construção de um novo projeto de sociedade.

Pensar a educação de um país como o Brasil é pensar na aplicação de um direito estendido a todo cidadão como previsto na sua própria Constituição Federal de 1988. Nela, é explícito em seu artigo 6º ao qual é complementado pelo artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Tem como finalidade o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, refletir sobre a Educação Profissional e Tecnológica - EPT, como parte integrante da Política Educacional, é pensar em propostas de políticas a serem implementadas na educação. A relação entre educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade (Moura, 2007). Essa dualidade se refere à educação propedêutica para as elites, voltadas para a formação de futuros dirigentes e uma educação voltado para a proposta de escolas profissionais para os trabalhadores, para o desenvolvimento do trabalho manual e funcionamento da estrutura de (re)produção do capital e consequentemente da manutenção de privilégios de classe.

Diante do exposto, é preciso formulações que promovam a consolidação do trabalho enquanto princípio educativo para a EPT. A partir da Lei Federal nº 11.892 de dezembro de 2008, houve a possibilidade de ofertar uma Educação Profissional e Tecnológica

como alternativa à dualidade estrutural da educação no Brasil, no qual foram criados os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, os chamados IFs. Nesse período também foram regulamentadas as redes federais de educação profissional, científica e tecnológica - RFEPECT. Porém, esse movimento da EPT teve seu início ainda em 1942 via Decreto nº 4.073.

Assim como toda política pública desenvolvida pelo país, o contexto da EPT é permeado por disputas, articulações e contradições. E nesse sentido, a cada reforma da política educacional, no sentido de consolidar a dualidade educacional acima citada, pode ser considerada como uma ação pública caracterizada como desmonte ou desmantelamento, no sentido de impedir a formação plena e integral dos estudantes - trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Ações que fazem com que as propostas da escola unitária e a perspectiva da omnilateralidade se torne um desafio ainda maior a ser superado.

Esse período representou uma tentativa de superar o desafio das barreiras existentes entre o ensino técnico-profissional e o ensino propedêutico. Uma tentativa de superar o embate entre as propostas tradicionais elitistas, aquelas orientadas à produção e ofertas de escolas profissionais para os trabalhadores e as escolas de ciências e humanidades direcionadas aos (possíveis) futuros dirigentes, as escolas destinadas às elites da sociedade.

Essa tentativa previa a articulação curricular entre as disciplinas, ou seja, da integração curricular bem como da articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia e de projetos político-pedagógicos orientados pela e para a perspectiva da emancipação humana. Essa alternativa estava orientada à formação omnilateral, ou seja, uma Educação Profissional e Tecnológica que perceba todas as possibilidades de direções do conhecimento. Uma proposta conceitual que permita a compreensão, por parte dos estudantes/trabalhadores, das contradições próprias da realidade vivida e da capacidade de poder intervir, com a finalidade de promover as suas próprias transformações da realidade social e material.

Mas essa tentativa não foi tão fácil de ser implementada, de ser executada. Mesmo diante do compromisso de conectar pesquisa, ensino e extensão, pedagogias pragmáticas orientadas pelo capital

ainda se faziam presentes. Portanto, essa tentativa passa por determinados processos de desarticulação através das propostas das políticas neoliberais ao qual rompem com as possibilidades do avanço científico de qualificar a vida humana em todas as suas dimensões. Todo esse embate tem como resultado a formação precarizada pela redução de disciplinas fundamentais para a formação humana e a redução da EPT a um rudimentar e arcaico itinerário formativo superficial e fragmentado, simplesmente, vale destacar, com a finalidade de atender as demandas do mercado de trabalho, o capital.

É necessário buscar determinadas reflexões para que consigamos, novamente, superar esse momento: onde estamos afinal? É a partir dessa reflexão que podemos compreender a realidade concreta, as conquistas e avanços da oferta do ensino integrado através da aplicação do trabalho enquanto princípio pedagógico educativo.

É a partir dessa reflexão que percebemos, também que, ainda precisamos avançar na formulação e aperfeiçoamento da proposta do ensino integrado na perspectiva de resistência, já que estamos diante de um caminho em construção e em constante disputas de interesses. Para ajudar neste debate precisamos compreender do que se trata o ensino integrado.

A experiência enquanto prática, o trabalho como princípio educativo, a pedagogia histórico-crítica e a politecnia, a formação para docência, a gestão e a educação a distância na EPT exige enfrentamentos às adversidades impostas pela realidade hegemônica e a perspectiva dualista, separatista da educação. É somente através desse embate e trazendo à tona todos esses conceitos que conseguiremos dar sustentação e assim, alcançar uma formação capaz de proporcionar ao trabalhador/estudante o verdadeiro sentido da educação emancipadora. E o ensino integrado carrega consigo, mesmo que de maneira inicial, esses fundamentos.

Para Frigotto e Araújo, além da educação profissional de nível médio, o ensino integrado refere-se a

[...] uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova

o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (Frigotto e Araújo, 2018, p. 50).

O ensino integrado, portanto, é uma oportunidade de acesso, por parte dos estudantes, a um processo formativo escolar promotor do desenvolvimento das amplas capacidades físicas e intelectuais. Em outras palavras, o ensino integrado tem como proposta uma educação emancipadora no qual, defende uma formação cujo trabalho seja o fundamento orientador das práticas educativas.

Nesse sentido, o ensino integrado pressupõe o desenvolvimento integrado dos sujeitos mediante uma proposta de ensino que preconiza a ampliação cognitiva, a partir da correlação das diversas dimensões estruturantes da vida, a saber: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Como citado anteriormente, o ensino integrado é uma contraproposta ao modelo conteudista de ensino centrada exclusivamente nos interesses do mercado a fim de manter o funcionamento da estrutura de (re)produção do capital e da manutenção de privilégios de classe, ou seja, é uma proposta que tem como pretensão o desenvolvimento dos conhecimentos de ordem reflexiva e emancipatória do indivíduo.

É interessante trazer para nossa reflexão a própria constituição da EPT no Brasil, ao qual foi assentada justamente em um momento onde a mentalidade social era basicamente escravocrata e fragmentada em classes sociais onde, desde o Brasil Colônia balizam as relações materiais, sociais e culturais de produção. É nesse sentido que o ensino integrado surge. Como proposta de superar essa fragmentação, tanto de mentalidade da sociedade, quanto da própria estruturação do ensino até então vigente.

Toda essa fragmentação tinha como polo central a subordinação das finalidades aos interesses do mercado. Portanto, o pano de fundo da constituição da EPT no Brasil foi a imposição dos cidadãos à divisão social do trabalho, a divisão da sociedade em classes e todas as contradições produzidas pelo modo de produção capitalista. Desta constatação conseguimos compreender que, diante desse processo histórico ocorrido no Brasil, a política educacional estabelecida tem caráter economicista, com uma pedagogia tecnicista na medida em que olha exclusivamente para o aspecto operacional e

que se adapta constantemente à medida que se alteram as demandas de formação da força de trabalho. Uma política voltada a atender as finalidades e interesses do mercado, do capital e não do indivíduo.

É necessário nos atentarmos à década de 1940, especificamente no ano de 1942, ao qual foram postas em práticas reformas, através das leis-decretos, que se estenderam durante 20 anos e contribuiu para consolidar o dualismo na educação no Brasil: de um lado a educação normal, a propedêutica, que tinha como objetivo “formar as elites condutoras do país”, e a educação profissional com o objetivo de promover o ensino e a formação adequada aos filhos dos operários e aos menos favorecidos. É nesse contexto que se intensifica a discriminação do trabalho manual e também a aprendizagem que favorecesse a adaptação do trabalhador às necessidades e ao ritmo da máquina de maneira a disciplinar a força de trabalho.

Todo esse imbróglio distancia a educação enquanto uma proposta de emancipação humana e promotora de desenvolvimento das capacidades para poder intervir, com a finalidade de promover as suas próprias transformações e conquistas da realidade social e material, e se aproxima, através de “ajustes” no sistema educacional, dos anseios do capital e do mercado no sentido de reproduzir e manter as relações de produção dominantes.

Construir o conceito de ensino integrado é uma tarefa que tem como principal objetivo a contraposição em relação a formação apressada e superficial, com vista à superação do dualismo estrutural da educação brasileira. Podemos considerar também como uma oportunidade de uma possível solução para reconstruir a conexão entre os saberes fragmentados.

A formação integrada, portanto, visa restabelecer as relações entre o saber e o fazer com base na totalidade dos elementos de produção da vida em sociedade. Em outras palavras, essa perspectiva de integração traz a ideia de formação humana e sua articulação entre as dimensões sociais do trabalho, científicas e culturais. Dessa maneira, a integração curricular orienta a complementaridade entre a educação geral básica e a educação profissional sem justaposições e/ou subordinações prévias. Entretanto, estamos diante de uma política pública e assim como qualquer política estamos imersos a um campo em disputa.

Diante do exposto, fica evidente que o sistema de ensino produz o caráter elitista ao reproduzir a divisão social do trabalho que foi construída em uma sociedade exclusivamente escravocrata e fragmentada a qual, ora e outra, impede os avanços de uma formação crítica e integral - envolvendo o trabalho em sua dimensão ontológico-histórica, ciência, tecnologia e cultura e de construção de cidadãos conscientes de seus direitos.

PPP e Planos de Ensino: Possibilidades e Desafios

Uma oportunidade para compreender a importância do PPP enquanto uma proposta coletiva de construção da realidade escolar; construção da identidade da instituição. Tal instrumento tem como principal objetivo o aperfeiçoamento da prática pedagógica educativa e criar possibilidades de transformação da realidade atual.

Segundo Longhi e Bento (2006), um ponto interessante destacado refere-se à construção coletiva, ou seja, a participação dos mais variados segmentos do ambiente escolar. Esse processo escolar, portanto, envolve os agentes que participam e influenciam a vivência escolar além das diretrizes/teorias gerais da educação.

Através da exposição das autoras podemos compreender o PPP como uma proposta de reconhecimento da realidade do ambiente escolar e da reflexão e mudança, no sentido de aperfeiçoar, da prática pedagógica. Autores como Veiga (2004), Vasconcelos (2004a e 2004 b) e Padilha (2003) definem o Projeto Político-Pedagógico deve ser um instrumento de diagnóstico e transformação da realidade escolar, construído coletivamente.

As autoras ainda conceituam o projeto político pedagógico, resgatando em Vasconcelos (2004, p. 169) que tal ferramenta “é o plano global da instituição e pode ser entendida como a sistematização de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar”, isto é, trata-se de um documento que facilita e organiza as atividades, uma forma de mediar decisões perante a condução das ações e da análise dos seus resultados e impactos.

A construção de um projeto político pedagógico é uma oportunidade para formular uma rota, um plano que norteará o trabalho da escola, já que desenvolve ações para o futuro com base na realidade própria da instituição e seus componentes e toda sua história. Essa ferramenta pode prever ações a curto, médio e longo prazo com o propósito de intervir na prática pedagógica diária.

Há de se destacar, segundo as autoras, que o PPP de uma instituição procura incluir desde os conteúdos, avaliação e função até as relações que se estabelecem dentro da escola e entre a escola e a comunidade. A partir dessa exposição compreendemos que o PPP é uma maneira explícita de reunir os mais variados agentes que interagem com a instituição escolar, funcionários da escola, familiares e comunidade, estudantes entre outras agentes. Essa maneira de reunir os agentes é provocada pela construção do PPP quando este, se articula com a participação desses sujeitos ao qual se constitui a identidade, função e influência de cada um desses agentes.

A expectativa, tanto do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) quanto das diretrizes nacionais, é de que o estudante do Ensino Médio Integrado seja um nativo digital, apto a utilizar tecnologias para resolver problemas, conduzir projetos e exercer um letramento que vá além da operação de ferramentas, alcançando uma compreensão crítica da informação (Boeres, 2018; Borges, 2016). A tecnologia é concebida como uma habilidade que amplia a capacidade humana de transformar a realidade (Bertoldo; Mill, 2018), e sua integração pedagógica é vista como via para uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Mais do que atender a requisitos legais e normativos, a construção do PPP expressa o desejo e demarca as concepções e intenções dos atores envolvidos, assim como envolvem as projeções em torno do trabalho pedagógico. Portanto, não se trata de uma ferramenta imposta, mas sim uma construção coletiva e conduzida, no caso em tela, o PPP de uma instituição escolar, pelo gestor - diretor da unidade escolar. Salienta-se que devido ao tamanho e complexidade de determinadas unidades escolares, poderá existir uma equipe articuladora, um conselho escolar ao qual tomam as decisões em conjunto após conhecer e refletir sobre as metodologias possíveis de construção coletiva do PPP.

Entretanto, a observação do dia a dia escolar revela um abismo considerável entre essa expectativa teórica e a realidade prática. Diante de estudantes com dificuldades marcantes para operar softwares de escritório populares, distinguir suas funções básicas e, conseqüentemente, realizar atividades propostas que articulem conhecimento técnico e digital, constata-se um paradoxo.

A geração supostamente conectada mostra, em muitos casos, uma fragilidade no domínio instrumental e cognitivo necessário para transitar nos ambientes digitais de forma produtiva e educativa. Esta dificuldade opera como um obstáculo direto para atingir os objetivos do PPC, que pressupõem tal domínio como base para o desenvolvimento de competências profissionais mais complexas.

Nesse contexto, ainda podemos trazer para a discussão a importância dos Planos de Ensino como alternativa de inserção para conteúdos que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas à formação técnica. Tal instrumento possibilita a discussão de como as características gerais e os aspectos específicos de cada componente curricular se articulam nesse documento, expressando as escolhas político-pedagógicas do docente.

Para Araújo (2014), a organização do trabalho pedagógico, na perspectiva do ensino integrado, é aquele compreendido como um conjunto de estratégias mediadoras dos processos de ensino e aprendizagem com vistas a instrumentalizar a luta pelo exercício da liberdade. São estratégias mediadoras dos processos de ensino e aprendizagem com vistas a instrumentalizar a luta pelo exercício da liberdade. Outro destaque se refere à multiplicidade de possibilidades de arranjos pedagógicos e curriculares que favoreçam as práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração e que são diferenciados os elementos de integração do ensino e da aprendizagem; Em outras palavras, a escolha por um arranjo depende de várias variáveis como as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, perfil da turma e o tempo disponível, mas, decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social.

Portanto, este projeto tem como objetivo central analisar essa contradição. A partir do registro da experiência docente, busca-se

refletir sobre os fatores que dificultam a efetivação da Cultura Digital como princípio integrador e emancipatório no curso técnico em questão. Argumenta-se que a simples presença de dispositivos e a premissa do nativo digital são insuficientes. É necessário enfrentar desafios que vão desde a fragilidade no letramento digital básico dos estudantes até a necessidade de uma formação docente continuada que capacite para a criação de estratégias pedagógicas que, de fato, vinculem tecnologia, cultura digital e os saberes específicos da Administração de forma intencional e superadora.

Esta reflexão, ancorada tanto na trajetória da EPT quanto na observação da prática, pretende contribuir para o debate sobre a formação profissional na era digital, destacando a urgência de se construir pontes entre o prescrito nos projetos pedagógicos e as reais condições e necessidades dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

Cultura Digital e Tecnologias Digitais

A inserção das tecnologias digitais e da Cultura Digital no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) representa mais do que uma simples modernização de ferramentas, configura-se como uma transformação profunda nos paradigmas educacionais. Na sociedade contemporânea, marcada pela cibercultura, a tecnologia se apresenta como um conjunto de habilidades, conhecimentos e objetos que ampliam a capacidade humana de intervir e ressignificar o mundo (Bertoldo; Mill, 2018). Esse potencial transformador se materializa na educação pela experimentação e produção de recursos educacionais digitais, abrindo novas possibilidades para os processos de ensino e aprendizagem.

No contexto específico do Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Administração, essa discussão ganha contornos ainda mais relevantes. A formação esperada do egresso vai além da competência técnica, demandando um profissional com capacidade crítica, criativa, ética e apto a resolver problemas complexos do setor produtivo (Barbosa; Moura, 2013). Para tanto, é necessário superar o modelo de ensino tradicional, centrado na transmissão passiva de conteúdo, e adotar abordagens em que o estudante seja o protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo autonomia e

participação ativa (Lyceum, 2017).

Nesse cenário, o letramento digital emerge como competência fundamental. Não se trata apenas de operar softwares, mas de desenvolver a capacidade de compreender, criticar e produzir informação nos diversos espaços virtuais, acompanhando as mudanças e dominando os recursos disponíveis (BOERES, 2018; BORGES, 2016). É a condição para que os indivíduos se insiram de forma plena nas práticas de leitura e escrita da pós-modernidade, acessando e construindo conhecimento de maneira crítica e emancipadora (Bertoldo; Salto; Mill, 2018).

As metodologias ativas de aprendizagem, como a Aprendizagem Baseada em Projetos e em Problemas, alinham-se perfeitamente a esse propósito. Elas colocam o aluno no centro do processo, incentivando-o a aprender a partir de situações reais e a construir conhecimento de forma colaborativa, o que é essencial para a formação profissional contemporânea (Barbosa; Moura, 2013). A Cultura Digital, portanto, atua como catalisadora e ambiente natural para a aplicação dessas metodologias, potencializando a criação de ambientes de aprendizagem significativos e contextualizados.

Contudo, a despeito da clareza teórica sobre sua importância, a implementação da Cultura Digital no cotidiano do Ensino Médio Integrado ainda enfrenta desafios substanciais. Frequentemente, observa-se uma dissociação entre o potencial das tecnologias digitais e sua efetiva integração pedagógica de forma satisfatória ao longo do percurso formativo.

Este trabalho pretende, portanto, refletir sobre esse hiato. Objetiva-se analisar como a Cultura Digital e as tecnologias digitais estão sendo (ou não) assimiladas na prática do Ensino Médio Integrado em Administração, argumentando que, apesar dos avanços, persistem lacunas que precisam ser superadas para que seu potencial transformador e emancipatório se realize plenamente na formação dos estudantes.

Algumas Considerações

A análise da experiência docente no Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio evidencia que a inserção da

Cultura Digital na Educação Profissional e Tecnológica vai muito além da disponibilização de equipamentos tecnológicos ou da simples adequação curricular às normativas vigentes. Trata-se de um processo complexo, atravessado por disputas históricas, conceituais e pedagógicas, que exige intencionalidade educativa, formação docente continuada e compromisso com uma perspectiva emancipatória de educação.

Ao longo do percurso analisado, tornou-se evidente o distanciamento entre as expectativas teóricas expressas nos documentos institucionais – que pressupõem estudantes autônomos, críticos e digitalmente letrados – e a realidade prática observada em sala de aula. As dificuldades apresentadas pelos estudantes no uso de ferramentas digitais básicas revelam que o acesso às tecnologias não garante, por si só, o desenvolvimento de competências digitais significativas. Esse cenário reforça a necessidade de compreender o letramento digital como um processo formativo contínuo, que deve ser mediado pedagogicamente e articulado aos saberes técnicos e humanos da EPT. As metodologias ativas de aprendizagem, amplamente discutidas neste trabalho, mostram-se como importantes estratégias para enfrentar tais desafios, na medida em que favorecem o protagonismo estudantil, a aprendizagem significativa e a articulação entre teoria e prática. Contudo, sua efetivação demanda condições concretas de trabalho docente, planejamento pedagógico integrado e alinhamento entre PPP, PPC e planos de ensino, de modo que a Cultura Digital não se torne um elemento periférico, mas um eixo estruturante do processo formativo.

Conclui-se, portanto, que a consolidação da Cultura Digital no Ensino Médio Integrado requer o enfrentamento de concepções reducionistas sobre tecnologia, a superação da lógica instrumental e a reafirmação do trabalho como princípio educativo. Somente assim será possível transformar a escola em um espaço de aprendizagem crítica, criativa e socialmente referenciada, capaz de formar sujeitos aptos a compreender, intervir e transformar a realidade em que estão inseridos. Este estudo busca, assim, contribuir para o debate sobre a EPT na contemporaneidade, apontando caminhos e reflexões que possam fortalecer a relação entre educação, tecnologia e emancipação humana.

Plano de Ação ou Indicações Práticas

Considerando as contradições estruturais que atravessam a sociedade brasileira e o modo como a educação historicamente se organiza em diálogo com o mundo do trabalho, torna-se necessário fortalecer práticas pedagógicas que superem a fragmentação curricular e a lógica meramente instrumental da formação profissional. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), orientada pelo trabalho como princípio educativo e pela perspectiva da formação humana integral, apresenta-se como possibilidade concreta de construção de um projeto formativo comprometido com a emancipação humana, com a integração entre ciência, cultura, tecnologia e trabalho e com a transformação das condições de vida dos sujeitos.

À luz das contribuições de Freitas; Freitas; Homes; Marinho e Cardoso (2025), especialmente no que se refere às comunidades de aprendizagem na EJA-EPT, propõe-se um conjunto de ações voltadas à consolidação de práticas integradoras, interdisciplinares e colaborativas, com foco na permanência e no êxito dos estudantes. Dito de outra maneira, implementar estratégias pedagógicas integradoras na Educação Profissional e Tecnológica, com ênfase na interdisciplinaridade, na articulação teoria-prática e na permanência estudantil se faz um elemento de fundamental importância para o êxito e para a formação dos estudantes.

Sendo assim, há a necessidade de instituir comunidades de aprendizagem entre docentes da EPT; fortalecer o planejamento interdisciplinar e o currículo integrado; desenvolver projetos formativos que articulem teoria e prática; reduzir índices de evasão escolar; promover o protagonismo estudantil e o sentimento de pertencimento; intensificar o diálogo entre instituição, comunidade e território; além de inserir a todo tempo, tecnologias digitais em meio aos processos de ensino e aprendizagem como foco de imersão à cultura digital dos jovens.

Para que toda ação produza bons resultados, será desenvolvido uma proposta estratégica para a implementação. Em um primeiro momento, daremos atenção à formação docente colaborativa. A ideia é construir uma comunidade de aprendizagem docente através

de encontros - reuniões periódicas entre professores da formação geral e técnica com o intuito de planejar e reconstruir coletivamente as práticas pedagógicas, discussão de casos, avaliação de estratégias e análise de dificuldades recorrentes, planejamento colaborativo de atividades interdisciplinares. Tal estratégia se insere na perspectiva de que a prática docente se fortalece no diálogo e na reflexão coletiva sobre os saberes pedagógicos

Uma segunda proposta será a da integração curricular e interdisciplinaridade. Tal ação visa a criação de um Planejamento Integrado Semestral. A partir da elaboração de projetos interdisciplinares envolvendo componentes técnicos e propedêuticos, tem-se definição de temáticas geradoras vinculadas à realidade social e ao mundo do trabalho, desta feita, adotaremos como abordagem, o desenvolvimento de metodologias que integrem teoria e prática além de avaliação conjunta entre docentes.

A interdisciplinaridade e a formação integrada visam restabelecer as relações entre o saber e o fazer, articulando dimensões científicas, culturais e sociais do trabalho. Uma terceira proposta de ação corresponde a articulação teoria-prática: elaboração de projetos integradores com base na utilização do diálogo e da problematização como estratégias didáticas centrais. A proposta se dá no desenvolvimento de atividades que partam das experiências dos estudantes, incentivo à pesquisa como princípio pedagógico e na produção de soluções para problemas reais do território. Tal estratégia contribui para superar a fragmentação entre conhecimentos intelectuais e manuais, promovendo uma formação mais ampla e contextualizada.

Uma quarta alternativa se refere às questões de permanência e êxito estudantil. Trata-se de uma ação que visa a construção de estratégias de acompanhamento e pertencimento visando o monitoramento sistemático da frequência e do desempenho. Nessa ação, portanto, haverá uma oportunidade para momentos de escuta ativa com estudantes, além do desenvolvimento de projetos que valorizem cultura local, comunidade e identidade territorial com o objetivo de incentivar a participação estudantil na divulgação e fortalecimento do curso. Conforme evidenciado pelos autores estudados, tais estratégias contribuem para a redução da evasão e

para o fortalecimento do vínculo entre estudante e instituição.

Uma quinta ação ainda se refere à articulação com o território e a comunidade e, nesse sentido, a integração entre Escola e Comunidade. Nesse momento, há o desenvolvimento de projetos vinculados às demandas locais; estabelecimento de parcerias com instituições públicas e comunitárias; valorização da propriedade familiar, cultura local e identidade social; promoção de ações extensionistas articuladas ao Projeto Político-Pedagógico. Essa perspectiva reforça o compromisso da EPT com o desenvolvimento social e territorial.

O presente Plano de Ação busca consolidar a Educação Profissional e Tecnológica como política pública orientada pela formação humana integral, superando práticas fragmentadas e fortalecendo a integração curricular, o diálogo, a problematização e o trabalho colaborativo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. **Caderno orientador para a educação das relaçõesétnico-raciais no Espírito Santo**. Gerência de Educação do Campo Indígena e Quilombola (GECIQ) da Secretaria de Estado da Educação. Vitória, ES, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** - Acesso em 10.03.2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05/07/25.

ESPÍRITO SANTO. **Currículo do Estado do ESPÍRITO SANTO**. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>. Acesso em: 05/07/25

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: [<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>]. Acesso em: 05/07/25.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

MOURA, D. H. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração**. Holos: 2008.

Biodata dos(as) Autores(as)

Elizabeth Ruano-Ibarra



Doutora em Ciências Sociais, com especialidade em estudos comparados sobre as Américas e pós-doutorado em Linguística (PPGL) na Universidade de Brasília (UnB). Professora visitante no Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM/UnB) e no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPGECsA/UnB).

Rômulo Dantas de Sousa



Graduando em Direito na UNIFIP (Universidades Integradas de Patos), com experiência em Introdução ao estudo do Direito e Socioantropologia. Atualmente desenvolve trabalhos técnicos na área de Linguagem e Direito, tendo integrado a Comissão Científica da coletânea “Caderno Dialógico.

Angela Brasil Claudino Varela



Possui Mestrado em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Exerce a função de Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de João Pessoa-PB, atuando na Escola Municipal Antônio Santos Coelho Neto, onde é responsável pela gestão pedagógica da modalidade, pela organização curricular e pelo acompanhamento das ações educacionais.

João Batista Lucena



Tecnólogo em Fabricação Mecânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN - Campus NATAL CENTRAL. Tem experiência na área de Engenharia Mecânica, com ênfase em MONTAGEM DE MÁQUINAS EÓLICAS.

Maria do Socorro Costa de Araújo



Professora de Língua Portuguesa e Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil pela Faculdade Venda Nova do Imigrante, mantida pelo Instituto de Educação Século XXI, LTDA (FAVENI). Especialista em Língua, Linguística e Literatura e Graduada em Letras (Português/Inglês) pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP).

Wilder Kleber Fernandes de Santana



Palestrante e Professor no Ensino Superior. Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Pós-Doutor em Linguística (PROLING – FAPESQ – UFPB). Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB-CNPq).

Sinval Martins de Sousa Filho



Pós-doutor em Psicolinguística (UnB), Teoria Linguística (Università di Pisa) e Didática de Línguas (Universidade de Aveiro). Doutor em Letras e Linguística pela UFG, com estágio sanduíche na Unicamp, é Professor e Vice-coordenador do PPG/UFG. Publicou 12 livros, 48 capítulos e 35 artigos sobre ensino-aprendizagem de línguas e 11 livros literários.

Welton Luiz da Costa Ramos Goulart



Graduado em Letras: Português pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Estudos Literários e Ensino de Literatura e Mestrando em Letras e Linguística pela UFG. Desenvolve estudos sobre inclusão no contexto da educação básica brasileira. Dedicar-se à produção e análise de materiais didáticos diversificados para o ensino semiótico e práticas de inclusão neurodivergente.

Karlene Ferreira de Souza



Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade e Mestre em Educação pela UFAC. Graduada em Pedagogia, Ciências Biológicas e Letras Libras/Língua Portuguesa. Professora Assistente da Universidade Federal do Acre, atuando na formação de professores, desenvolvendo pesquisas nas áreas de educação de surdos, educação bilíngue, formação docente, currículo e políticas linguísticas.

Claudia de Souza Martins Lima



Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade e Mestre em Educação pela UFAC. Graduada em Pedagogia e em Letras-Libras. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre. Desenvolve pesquisas nas áreas de educação de surdos, educação bilíngue, currículo, políticas linguísticas, formação docente e ensino de português como segunda língua para estudantes surdos.

Amarildo de Lima Melo



Mestre em Educação (PPGE-UFAC). Graduado em Letras Libras (UFAC). Técnico em tradução e interpretação de Libras (IFAC). Professor de Libras efetivo da Secretaria estadual de educação (SEE-AC).

Carine de Souza Patrício



Mestranda em Letras: Linguagens e Identidades pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Licenciada em Letras Libras pela UFAC, possui especializações em Docência e Gestão do Ensino Superior, Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais e Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Faculdade de Minas (FACUMINAS). Atuação acadêmica e profissional concentra-se nos estudos sobre linguagem, educação e inclusão, com ênfase na educação de surdos.

Hiasmine Lima da Silva



Mestra em letras: linguagem e identidade pela Universidade federal do Acre-UFAC. Licenciada em Letras Libras pela UFAC. Possui especialização em Educação especial e inclusiva pela faculdade venda nova do imigrante-FAVENI. Professora de Libras da secretaria de educação do Acre-SEEAC. Realiza pesquisas voltadas para estudos linguísticos e identitários com foco para estudos surdos, variação linguística na Libras.

Daíse Barcelos Lima de Sousa



Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Integrante do Grupo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva com ênfase na Teoria Histórico-Cultural (GEEI/FE/UFG). Participa de projetos de pesquisa e extensão voltados à educação inclusiva, com estudos sobre o aluno surdo, a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Atua na rede privada e pública na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Michell Pedruzzi Mendes
Araújo

Doutor e mestre em Educação (UFES). Especialista em Educação Inclusiva e Diversidades (ISECUB- ES). Pedagogo (Centro Universitário de Maringá). Biólogo (UFES). Professor adjunto da Universidade Federal de Goiás e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP/ FE/ UFG). É líder do GEEI (Grupo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva) da UFG.

Letícia Rodrigues Thomaz



Psicóloga graduada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pós-graduanda em Terapia Cognitivo-Comportamental na Infância e Adolescência (Instituto VilaELO). Possui Formação em Terapia Cognitivo-Comportamental (Instituto Cognitivo).

Rodrigo Limonge Reis Carvalho



Doutorando em Psicologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre pela mesma instituição. Psicólogo formado pela UERJ e especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental pela PUC-Rio. Pesquisador no Laboratório de Pesquisa em Desenvolvimento Socioemocional, Inclusão e Habilidades Sociais (LADIS)

Patrícia Lorena Quiterio



Professora associada pelo Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social pela UERJ. Psicóloga e Pedagoga. Coordenadora do Laboratório de Pesquisas em Desenvolvimento Socioemocional, Inclusão e Habilidades Sociais (LADIS-UERJ). É membro do GT da ANPEPP Relações Interpessoais e Competência Social.

Nilceli da Cruz Gonçalves



Licenciatura em Pedagogia pela universidade Internacional - UNINTER- PR; Licenciatura em Letras Português Universidade Federal do Pará- UFPA.

Fernanda Nílvea Pompeu Varela



Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará-UEPA; Mestra em Educação e Cultura-PPGEDUC/CUNTINS/CAMETÁ; Vice- Líder do Grupo de Pesquisa Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (GPQUIMOHRENA). Realiza pesquisas na área de: festas da ancestralidade negra; festas na/da Amazônia Tocantina; festas e educação; saberes culturais e festas; festas e relações de poder.

Giana Amaral Yamin (UEMS)



Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), ministrando aulas no curso de Pedagogia e coordenando o Programa Institucional de Apoio à Iniciação à Docência (Pibid). Líder do Grupo de Pesquisa A criança e as instituições sociais (UEMS). Desenvolve pesquisas na área da infância, Educação Infantil e Formação de Professoras.

Míria Izabel Campos



Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora da UFGD, ministra aulas na Graduação e Pós-Graduação em Educação. Realiza estudos e pesquisas com a Educação Infantil e formação de professoras, trabalhando na perspectiva narrativa e (auto)biográfica. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador/CNPq.

Adriana Mendonça Pizatto



Doutoranda em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora da Rede Pública do Estado de Mato Grosso do Sul (MS) – Ensino Fundamental. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES). Desenvolve pesquisas na área da infância, Educação Infantil e História da Educação.

Izabella Alvarenga Silva



Professora adjunta doutora da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Campo Grande. Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Marília. Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista, *campus* São José do Rio Preto. Pesquisa formação inicial e continuada de professores. Tem experiência na educação básica (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental).

Ana Júlia de Carvalho Pereira
Alves



Psicóloga formada pela UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), especialista em Terapias Cognitivo-Comportamentais (PUC-Minas), Membro suplente da Diretoria da Associação de Terapias Cognitivas do Estado do Rio de Janeiro (ATC-Rio - Gestão 2025-2027) e mestre em Psicologia Social (PPGPS - UERJ). Atualmente, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social também pela UERJ, com bolsa FAPERJ. Desenvolve pesquisas nas áreas Terapia Cognitivo-Comportamental, Engajamento Escolar e Habilidades Sociais.

Vanessa Barbosa Romera Leme



Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo e mestre pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professora Associada no Instituto de Psicologia e docente permanente Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, Psicologia do Ensino e Aprendizagem e Tratamento e Prevenção Psicológica.

Damares Moreira de Carvalho



Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui graduação em Psicologia pela UERJ. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Terapia Cognitivo-Comportamental. Tem interesse nas temáticas de Psicologia do Desenvolvimento Humano, Adolescência e Redes Sociais.

Bruna Silva de Araujo Teixeira



Mestranda em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista CAPES. Desenvolve pesquisa sobre as temáticas Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, Competência Socioemocional, Habilidades Sociais, Clima Escolar e Prevenção à Violência Escolar. Participa do Projeto de Desenvolvimento Interpessoal para Prevenção do Suicídio e Promoção de Saúde Mental no Curso de Vida (PRODIN), projeto de extensão vinculado à UERJ.

Emanuelle Augusta da Silva Santos



Emanuelle Augusta da Silva Santos, graduanda em Letras/Português, pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Maceió ex bolsista Capes pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Reinaldo Batista dos Santos



Reinaldo Batista dos Santos é Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas e possui graduação em Pedagogia pela mesma instituição. Leciona no Centro Universitário Estácio de Alagoas, é professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Rio Largo – AL e atuou como professor substituto no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Willianice Soares Maia



Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora Honoris Causa em Educação. Mestre em educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Especialista em Coordenação Pedagógica e Planejamento e Libras. Professora das línguas: Portuguesa, Espanhola e Libras no Instituto Federal de Alagoas.

Leandro Ferraz



Professor Adjunto da UFNT em colaboração na UFFS-Realeza. Licenciado em Educação Física (Licenciatura Plena), Licenciado em Pedagogia, Especialista em Arte e Educação, Especialista em Metodologias Ativas em Ensino Híbrido, Especialista em Treinamento Desportivo, Mestre em Educação nas Ciências e Doutor em Artes Cênicas com pesquisa direcionada para a Cultura Cômica Popular.

Geisiele Franciane Della Justina



Licenciada em Pedagogia, com especialização em Ludopedagogia, Educação Infantil, Alfabetização e Letramento. Atua na área educacional com interesse em práticas pedagógicas que valorizam o desenvolvimento integral da criança. Atualmente, também cursa Designer de Interiores, ampliando seus conhecimentos nas áreas de criatividade e estética.

Antônio Gonçalo Junior



Licenciado em Educação física pela Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT. Pós-graduando em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Unina. Professor na Associação de pais e amigos dos excepcionais -APAE.

Adriano Rosa da Silva



Licenciado em Pedagogia e em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre e doutorando em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFF (PPGH-UFF). Mestrando em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa, Portugal).

Diogo Araújo dos Santos



Licenciado em Letras - Português/Inglês; Licenciado em Pedagogia; Especialista em Língua, Linguística e Literatura; Especialista em Psicopedagogia Institucional Clínica e Educação Infantil; Especialista em Neorolinguística; Diretor Escolar Rede Pública Municipal; Professor Educação Básica - Ensino Médio; Professor Universitário e Professor Pós-graduação.

Jardivânia Borges Morais de
Medeiros



Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2020). Atualmente é Secretária Municipal de Educação da Prefeitura Municipal De São Mamede. Tem experiência na área de Educação.

José Santana da Silva Segundo



Possui graduação em Licenciatura plena em História, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Pedagogia. Especialista em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Especialista em Psicopedagogia Institucional, clínica e Educação Infantil. Atualmente atua como professor do Ensino Fundamental - anos finais, Ensino Médio e Ensino Superior.

Leaci Vieira Onofre



Licenciada em Pedagogia, Letras e Sociologia, mestra em Letras – Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professora-pesquisadora com doze anos de experiência na rede pública do Espírito Santo, atuou em diferentes modalidades da Educação Básica. Atualmente integra o grupo de pesquisa GELP/UFOP. Temas de pesquisas: formação de professores, alfabetização, consciência fonológica e tecnologias educacionais e sequencias didáticas.

Davi dos Santos Costa



Graduado em Pedagogia (UESPI/Parnaíba). Professor da Educação Básica no município de Ilha Grande – Piauí.

Francisco Afranio Rodrigues Teles



Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC/SP). Mestre em Educação (UFPI/THE), Especialista em Administração de Organização Educacionais (UFPI/Parnaíba). Graduado em Pedagogia (UFPI/Parnaíba). Professor efetivo da UESPI, campus de Parnaíba - Piauí.

Maria Isabel Borges



Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e da Especialização em Língua Portuguesa, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná. Coordenadora do projeto de pesquisa “Histórias em quadrinhos e manifestações do sofrimento: um estudo sobre as personagens em novelas gráficas.

Tiago Silva de Oliveira



Bacharel em Administração Pública pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), pós-graduado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela UFPI, é Professor do Ensino Médio Integral na Educação Profissional e Tecnológica na rede estadual de ensino do ES desde 2022.



Esta obra, em seu primeiro volume, nasce do entendimento de que o conhecimento não se constrói no isolamento, mas na travessia. Travessia entre educação, saúde, direitos humanos, linguagem, inclusão e políticas públicas; travessia entre teoria e prática; travessia entre o rigor metodológico e a sensibilidade necessária para compreender sujeitos historicamente silenciados. O adjetivo dialógico que nomeia este caderno não é mero ornamento conceitual: ele expressa um posicionamento epistemológico que reconhece o saber como processo relacional, situado e em permanente construção.

