Luciano Mendes Saraiva
Wilder F. Santana
(Orgs.)

CADERNO DIALÓGICO:
Saberes interdisciplinares

Vol. ③

Pedro & João editores

Luciano Mendes Saraiva
Wilder Kleber Fernandes de Santana
(Organizadores)

CADERNO DIALÓGICO:

Saberes interdisciplinares

Vol. 3

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. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 368p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2782-5 [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

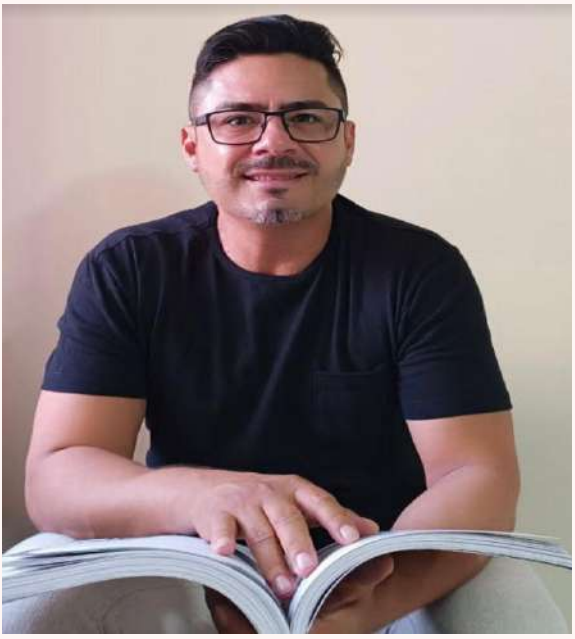
Nossos agradecimentos a todas as autoras e a todos os autores que compõem esta Coletânea. Todos vocês são protagonistas deste projeto, e sem vocês nada disso aconteceria.

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 PPGLL-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 Médias 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
ENTRE VOZES E PRÁTICAS SITUADAS

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

O **Volume 3 do Caderno Dialógico** reafirma a consolidação deste projeto editorial como um espaço plural de produção, circulação e problematização do conhecimento no campo das Ciências Humanas e da Educação. Organizado pelos professores doutores *Wilder Kleber Fernandes de Santana e Luciano Mendes Saraiva,* este volume amplia o escopo temático das edições anteriores, mantendo o diálogo como princípio estruturante e reafirmando o compromisso com uma abordagem crítica, interdisciplinar e socialmente referenciada da educação e da linguagem em seus múltiplos atravessamentos.

Em um cenário contemporâneo marcado por intensas transformações sociais, tecnológicas, culturais e subjetivas, os textos reunidos neste volume evidenciam a complexidade dos fenômenos educativos e comunicacionais, abordando-os a partir de diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e empíricas. O Caderno Dialógico – Volume 3 propõe-se, assim, a refletir sobre a educação em sentido ampliado, considerando as dimensões históricas, linguísticas, políticas, culturais, inclusivas e humanas que atravessam os processos formativos.

A coletânea inicia-se com reflexões que situam a palavra e a linguagem em meio aos fenômenos tecnológicos, reafirmando o papel central do discurso na constituição dos sujeitos e das práticas sociais. A partir desse eixo inaugural, os capítulos percorrem temáticas diversas, como metodologias e recursos didáticos no ensino de línguas, práticas interculturais e o combate à xenofobia, a história dos livros e das bibliotecas, bem como discussões sobre educação humanizadora, ethos público e linguagem. O volume também dedica atenção significativa às questões da inclusão, da diversidade e da justiça social. Estudos que abordam o transtorno do espectro autista,

a adaptação de materiais didáticos, a comunicação tátil, o currículo bilíngue para surdos e os impactos psicossociais do isolamento social evidenciam a necessidade de práticas educativas sensíveis às diferenças, comprometidas com a equidade e com o direito à educação em suas múltiplas formas de expressão. Outro eixo relevante da obra diz respeito à avaliação educacional e às políticas públicas, com análises que problematizam a avaliação em larga escala, a fluência leitora, os atores institucionais envolvidos nesses processos e seus efeitos sobre as redes de ensino.

A coletânea também se destaca por incorporar estudos que dialogam com a memória, a cultura e a história, abordando desde manifestações artísticas e musicais até a presença indígena em contextos urbanos, o papel da imprensa, as narrativas identitárias e as resistências culturais. Esses textos reforçam a compreensão da educação como prática social situada, atravessada por disputas simbólicas e por processos históricos que demandam leitura crítica e posicionamento ético. Além disso, o volume contempla reflexões sobre formação docente, saúde mental e práticas psicoeducativas, especialmente no contexto pós-pandemia, reconhecendo os impactos do isolamento social sobre professores e estudantes e a urgência de espaços de escuta, acolhimento e reconstrução coletiva.

Dessa forma, o Caderno Dialógico – Volume 3 configura-se como uma obra de caráter interdisciplinar, que articula linguagem, educação, cultura, avaliação, inclusão e políticas públicas, sem perder de vista a centralidade do humano nos processos educativos. Destina-se a pesquisadores, docentes da educação básica e superior, estudantes de graduação e pós-graduação, bem como a todos aqueles interessados em compreender e intervir criticamente nos desafios educacionais contemporâneos.

Ao reunir vozes diversas, oriundas de distintas instituições e campos do saber, este volume reafirma o diálogo como prática epistemológica e política, convidando o leitor à reflexão, ao debate e à construção coletiva de saberes. Que os textos aqui apresentados possam suscitar novas perguntas, inspirar pesquisas futuras e contribuir para o fortalecimento de uma educação crítica, inclusiva e comprometida com a transformação social.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **8**
ENTRE VOZES E PRÁTICAS SITUADAS **8**
Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) 8
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC) 8

METODOLOGÍAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA **16**
Jardson da Silva Prudencio (UFAC) 16
Maria Alberlani Morais de Brito (UFAC) 16

LUTO E IMPACTOS DO DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UMA CRIANÇA PARA A FAMÍLIA NUCLEAR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA **26**
Beatriz Pinto Barreto Serafim (UERJ) 26
Raquel Amorim de Souza Cavalcante (UERJ) 26
Patricia Lorena Quiterio (UERJ) 26

PERCORRENDO A HISTÓRIA DOS LIVROS E BIBLIOTECAS **45**
Juliana Tagliari Martineli (PUCRS) 45

PRÁTICAS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE ESPANHOL: O PIBID COMO INSTRUMENTO DE COMBATE À XENOFOBIA **58**
Shelkelene Lira Sandra Cabral (UFAC) 58
Luciano Mendes Saraiva (UFAC) 58

A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA COMO EIXO DE ENSINO SOBRE COESÃO REFERENCIAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA **75**
Luciana Kuchenbecker Araújo (PPGLL/UFG) 75
Sinval Martins de Sousa Filho (/UFG) 75

VIDAS NEGRAS (TAMBÉM) IMPORTAM: DOS ESTUDOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS E CULTURAIS 89
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UNIFIP-Patos/UFPB) 89
Maria do Socorro Costa de Araújo (UEPB) 89
José Santana da Silva Segundo (UFCG/UNIFIP) 89
João Batista Lucena (UFRN) 89
Jardivânia Borges Morais de Medeiros (UVA-CE) 89
Angela Brasil Claudino Varela (UFPB) 89

BANDAS DE MÚSICA NO PARÁ: DA FORMAÇÃO MILITAR À DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MUSICAL 100
Bruno Daniel Monteiro Palheta (UFPA) 100

POR EXEMPLO... UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA 111
Carmelita Minelio da Silva Amorim (UFES) 111

EDUCAÇÃO, *ETHOS* PÚBLICO E LINGUAGEM 120
Claudecir dos Santos (UFFS) 120

O BAIRRO "XUCURUS" E A PRESENÇA HISTÓRICA INDÍGENA EM PESQUEIRA(PE): A IMPRENSA NOTICIOU SOBRE OS INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ NA CIDADE? 133
Rosani Maciel Calado (UFRPE) 133
Edson Silva (UFPE) 133

MITO? REI? NÃO. INTELECTUAL 147
Giulia Constante Simões (UFU) 147
Clayton Cardoso Romano (UFTM) 147

AVALIAÇÃO DE DISTÚRBIOS PRAGMÁTICOS DIRECIONADA À ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS PARA CRIANÇAS AUTISTAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA 159
Welton Luiz da Costa Ramos Goulart (UFG) 159

COMUNICAÇÃO TÁTIL - A CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIA POR MEIO DO TATO 172
Francisca Neviana Silva de Oliveira (Instituto Ahimsa) 172
Laura Lebre Monteiro Anccilotto (Instituto Ahimsa) 172
Raquel Delgado Ramos (Instituto Ahimsa) 172
Sara Araújo dos Santos (Instituto Ahimsa) 172
Shirley Rodrigues Maia (Instituto Ahimsa) 172

GRUPOS PSICOEDUCATIVOS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA APÓS O ISOLAMENTO SOCIAL DA PANDEMIA DA COVID-19 180
Bruna Silva de Araujo Teixeira (UERJ) 180
Vanessa Barbosa Romera Leme (UERJ) 180
Ana Júlia de Carvalho Pereira Alves (UERJ) 180

FALANDO ARRETADO! VOZES, BRAVATAS E BÊNÇÃOS LINGUÍSTICAS NO AUTO DA COMPADECIDA: UMA PROSA SOCIOLINGUÍSTICA SEM FRESCURA UNIVERSITÁRIA (MAS COM TEORIA, VIU?)..... 194
Aline Maciel De Araújo Silva (IFAL) 194
José Frankêisson Pereira Da Silva (IFAL) 194
Willianice Soares Maia (IFAL) 194

O HUMOR CONSTRUÍDO E A REPRESENTAÇÃO DO COTIDIANO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE AS TIRAS "ESCOLA DE PASSARINHOS" 208
Jaqueline Adriana Príncipe Pedro (UEL) 208
Maria Isabel Borges (UEL) 208

ALFABETO MANUAL DA LIBRAS COMO MÉTODO DIDÁTICO NO CURRÍCULO BILINGUE DE SURDOS..... 220
Adriana Cristina Niquini (UFOP) 220

ATORES INSTITUCIONAIS DA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA: O CAED E A ASSOCIAÇÃO BEM COMUM 228
Schirlen Pancieri Lima (PPGE/UFES) 228
Cleonara Maria Schwartz (PPGE/UFES) 228

EFEITOS DO CASAMENTO PREMATURO NA FREQUÊNCIA E DESEMPENHO ESCOLAR DAS MENINAS: OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES DE CONTINUIDADE EDUCACIONAL 256
Domingos Neto João Joaquim (UERJ) 256

PORONGA: UMA LUZ EM MEIO À RESISTÊNCIA NA FLORESTA AMAZÔNICA 297
Laura Melissa de Oliveira Santos Galvão (IFAL) 297
Luana da Silva Martins (IFAL) 297
Willianice Soares Maia (IFAL) 297

ANÁLISE DAS REDES SOCIAIS DO PROJETO GAMELLITO COMO FERRAMENTA DE AUXÍLIO PARA O TRATAMENTO DE CRIANÇAS COM DIABETES TIPO 1 311
Beatriz Sugahara (UEL) 311
Rosane Fonseca de Freitas Martins (UEL) 311
Vania Maria Varga Menolli (UEL) 311
Gertrudes Aparecida Dandolini (UFSC) 311
Luciane Maria Fadel (UFSC) 311

CONTRIBUIÇÕES DO CONHECIMENTO DIDÁTICO CRÍTICO FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO 337
Dálcio Rosário Alves (Unitins) 337
Mariana da Silva Neta (Unitins / UFT) 337
Mariany Almeida Montino (Unitins) 337

METODOLOGÍAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Jardson da Silva Prudencio (UFAC) [1]
Maria Alberlani Morais de Brito (UFAC) [2]

Introducción

La enseñanza de lenguas extranjeras desempeña un papel esencial en la formación de los individuos, permitiendo una mayor inserción en el mundo globalizado y facilitando la comunicación intercultural. En Brasil, la lengua española tiene una relevancia especial debido a la proximidad geográfica y las relaciones económicas, culturales y sociales con los países hispanohablantes de América del Sur. El aprendizaje del español en el entorno escolar no solo amplía las oportunidades profesionales y académicas de los estudiantes, sino que también fortalece el diálogo entre las naciones latinoamericanas, promoviendo el intercambio cultural y el desarrollo regional.

En el estado de Acre, donde se encuentra la Universidad Federal de Acre (UFAC), esta relevancia se hace aún más evidente. La posición estratégica del estado en la bifrontera con Bolivia y Perú refuerza la necesidad de la enseñanza del español para garantizar una comunicación eficaz entre los residentes, comerciantes, estudiantes y turistas que circulan por la región. Además, los intercambios comerciales y culturales entre Acre y los países vecinos requieren profesionales capacitados para actuar en diferentes sectores, haciendo del dominio del español un diferencial significativo para los ciudadanos locales.

A pesar de la creciente importancia del español en Brasil y, en particular, en la región amazónica, aún se enfrentan desafíos en la enseñanza del idioma. La revocación de la Ley 11.161/2005, que establecía

1 Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, Graduando Graduando em Letras Espanhol. Contato: jardson. prudencio@sou.ufac.br
2 Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, Professor Adjunto do Centro de Educação e Letras. Mestra em Letras. Graduada em Letras Espanhol. Contato: maria.brito@ufac.br

la oferta obligatoria de la disciplina en las escuelas, resultó en una disminución de su presencia en los planes de estudio, impactando directamente la formación lingüística de los estudiantes. Ante este escenario, es fundamental buscar alternativas metodológicas que fomenten el aprendizaje del español y lo hagan más accesible y atractivo para los alumnos.

En los últimos años, diversas metodologías y recursos didácticos se han aplicado para mejorar la enseñanza del español, incluyendo enfoques activos, el uso de tecnologías digitales y estrategias de gamificación. Estas metodologías buscan hacer las clases más dinámicas e interactivas, brindando a los estudiantes mayor autonomía en el aprendizaje e incentivando el uso práctico del idioma en situaciones reales de comunicación. De esta manera, la enseñanza del español puede adaptarse a las nuevas demandas educativas y sociales, preparando mejor a los alumnos para los desafíos contemporáneos.

Este artículo busca explorar estas metodologías y recursos, discutiendo sus contribuciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. La cuestión central que guía este estudio es: ¿qué estrategias y herramientas pueden hacer que la enseñanza del español sea más eficaz y significativa para los alumnos? La hipótesis es que el uso de metodologías activas y recursos innovadores contribuye a un aprendizaje más atractivo y duradero. Se justifica, por lo tanto, la relevancia de esta investigación, considerando el impacto potencial de estos enfoques en la formación de los estudiantes y en la expansión de la enseñanza del español, especialmente en regiones fronterizas como Acre.

Método o Métodos

Este estudio se trata de una revisión bibliográfica cuyo objetivo es analizar metodologías y recursos didácticos aplicados a la enseñanza de la lengua española. La investigación se basa en el análisis de producciones académicas ya publicadas, con el propósito de comprender los enfoques pedagógicos más eficaces e innovadores utilizados en la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil. Para ello, se seleccionaron artículos científicos, disertaciones, tesis y documentos institucionales que abordan estrategias

metodológicas, el uso de tecnologías educativas y prácticas pedagógicas dirigidas al aprendizaje del idioma.

La primera etapa consistió en la definición de los criterios para la selección de las fuentes bibliográficas. Se utilizaron descriptores como *"metodologías activas en la enseñanza del español"*, *"gamificación en la enseñanza de lenguas"*, *"uso de tecnologías en la enseñanza del español"*, entre otros, con el fin de refinar las búsquedas y encontrar materiales relevantes para la investigación. Posteriormente, los datos fueron recopilados en bases de datos científicas reconocidas, como SciELO, Google Académico y repositorios institucionales de universidades. Se priorizaron estudios publicados entre los años 2000 y 2024, garantizando un análisis actualizado de las prácticas pedagógicas contemporáneas. Además, se incluyeron documentos oficiales, como la *Base Nacional Común Curricular* (BNCC), que establece directrices para la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil.

Tras la recopilación, los datos fueron organizados según el enfoque metodológico adoptado en cada estudio, clasificándolos en categorías como metodologías activas, gamificación, tecnologías digitales en la enseñanza del español y enseñanza en contextos fronterizos. El análisis comparativo permitió identificar convergencias y divergencias entre las distintas propuestas metodológicas, así como sus contribuciones al aprendizaje del idioma. La revisión bibliográfica se llevó a cabo de forma sistemática, asegurando la selección de materiales con una base teórica sólida y relevante para el tema. Asimismo, se consideraron estudios que relataron experiencias prácticas, lo que permitió evaluar la eficacia de las metodologías aplicadas en la enseñanza del español.

A través de esta metodología, se busca proporcionar un panorama detallado sobre las mejores prácticas para la enseñanza de la lengua española, contribuyendo al debate académico y apoyando a los educadores en la adopción de enfoques más dinámicos y eficaces.

Resultados y Discusión

Metodologías Activas en la Enseñanza del Español

Las metodologías activas han destacado en la enseñanza de lenguas extranjeras por fomentar el protagonismo de los alumnos y

hacer el aprendizaje más dinámico y contextualizado. Según Bacich y Moran (2018), estas metodologías favorecen la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza, permitiéndoles desarrollar autonomía y pensamiento crítico. En la enseñanza del español, estos enfoques son esenciales para acercar a los alumnos a la práctica real del idioma, haciendo que el aprendizaje sea más significativo. Diferentes estrategias metodológicas se han aplicado en las aulas, destacándose el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aula Invertida y el *Storytelling*, que permiten una mayor interacción y compromiso de los estudiantes con la lengua objetivo.

El **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)** ha sido ampliamente utilizado como una metodología activa eficaz en la enseñanza de lenguas, ya que incentiva a los estudiantes a resolver desafíos reales utilizando el idioma. Para Field *et al*. (2021), este enfoque favorece la construcción del conocimiento de manera colaborativa, estimulando el desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas de los alumnos. En la enseñanza del español, el ABP puede aplicarse mediante el análisis de situaciones comunicativas auténticas, como simulaciones de diálogos en contextos cotidianos y la resolución de cuestiones socioculturales relacionadas con países hispanohablantes. Esta estrategia permite a los estudiantes utilizar la lengua de forma práctica y contextualizada, promoviendo un aprendizaje más efectivo.

Otra metodología activa relevante es el **Aula Invertida**, cuyo principio central es la inversión del modelo tradicional de enseñanza. Según Souza *et al*. (2021), este enfoque permite que los alumnos tengan contacto previo con el contenido antes de la clase, utilizando materiales como videos, textos y actividades interactivas, para que, durante el encuentro presencial, puedan centrarse en debates, ejercicios prácticos y actividades colaborativas. En la enseñanza del español, esta estrategia puede aplicarse mediante el uso de plataformas digitales que ofrecen materiales multimodales, preparando a los alumnos para un aprendizaje más dinámico y participativo en el aula.

El **Storytelling**, o enseñanza basada en narrativas, también se ha mostrado como un enfoque eficiente para la enseñanza de lenguas extranjeras. Según Madruga (2023), el uso de historias como herramienta pedagógica contribuye al desarrollo de la competencia lingüística, ya que permite a los alumnos asociar el vocabulario y las

estructuras gramaticales con contextos envolventes y significativos. En la enseñanza del español, esta metodología puede aplicarse mediante la creación y narración de historias por los propios estudiantes, estimulando la expresión oral y escrita, además del desarrollo de la creatividad y la empatía.

La adopción de estas metodologías en la enseñanza del español presenta desafíos, como la necesidad de formación de los docentes y la adecuación de los materiales didácticos a los nuevos enfoques pedagógicos. Sin embargo, estudios como los de Lima (2024) indican que la implementación de estas estrategias ha proporcionado mejoras significativas en el aprendizaje de la lengua española, haciendo el proceso más interactivo y atractivo. La combinación de estas metodologías puede ofrecer a los estudiantes una enseñanza más eficaz, promoviendo la autonomía y el desarrollo de habilidades comunicativas esenciales para la fluidez en el idioma.

Gamificación y Tecnologías en la Enseñanza del Español

La introducción de la gamificación en la enseñanza de idiomas ha demostrado ser una estrategia eficaz para aumentar la participación y la motivación de los estudiantes. Según Resnick (2020), la gamificación utiliza elementos de juego, como desafíos, recompensas y clasificaciones, para fomentar la participación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje. En la enseñanza del español, plataformas como *Kahoot*, *Duolingo* y *Wordwall* se han empleado ampliamente para hacer que las clases sean más interactivas, promoviendo una experiencia lúdica y estimulando la retención del contenido de manera dinámica. Estas herramientas permiten a los alumnos practicar vocabulario, gramática y pronunciación de forma gamificada, proporcionando un aprendizaje más atractivo y significativo.

El uso de plataformas digitales en la enseñanza del español se ha estudiado como un medio para potenciar el aprendizaje y desarrollar habilidades lingüísticas de forma autónoma. De acuerdo con Araújo (2024), el uso de juegos y desafíos en el aula mejora la retención del conocimiento y fomenta la participación de los estudiantes, ya que proporciona un entorno interactivo y menos intimidante. *Duolingo*, por ejemplo, emplea un sistema de recompensas y niveles progresivos que

incentiva la continuidad de los estudios y favorece el aprendizaje mediante la repetición espaciada y la retroalimentación inmediata. Por otro lado, *Kahoot* permite la creación de *quizzes* que evalúan el conocimiento de los estudiantes en tiempo real, haciendo que la enseñanza sea más dinámica y colaborativa.

Además de los juegos educativos, los *podcasts* también han surgido como una herramienta eficaz para la enseñanza del español, permitiendo el desarrollo de la comprensión auditiva y la producción oral. Según Silva y Barros (2024), la incorporación del género *podcast* en la enseñanza de idiomas posibilita que los estudiantes se familiaricen con diferentes acentos y ritmos del español, además de incentivar la producción de sus propios contenidos. La aplicación *Podcasters*, integrada en *Spotify*, ha sido ampliamente utilizada en este contexto, permitiendo que los estudiantes creen y compartan grabaciones sobre diversos temas, practicando el idioma de manera interactiva y contextualizada.

Otro aspecto relevante del uso de tecnologías digitales en la enseñanza del español es la posibilidad de personalizar el aprendizaje. Según Lima (2024), la diversidad de plataformas permite a los profesores adaptar sus estrategias pedagógicas según el perfil y las necesidades de los estudiantes. Herramientas como *Google Classroom*, *Edpuzzle* y *Quizizz* posibilitan que los docentes diseñen actividades personalizadas y supervisen el progreso de los estudiantes de manera más detallada, favoreciendo una enseñanza más inclusiva y eficaz.

A la luz de estas consideraciones, la gamificación y las tecnologías digitales representan avances significativos para la enseñanza del español, haciendo que el proceso de aprendizaje sea más dinámico y eficiente. Sin embargo, su implementación aún enfrenta desafíos, como la necesidad de capacitar a los profesores en el uso de estas herramientas y la disponibilidad de infraestructura tecnológica adecuada en las escuelas. Aun así, los estudios indican que el uso de estas metodologías innovadoras ha contribuido a la mejora del aprendizaje del español, promoviendo un mayor compromiso y una experiencia educativa más interactiva y placentera.

Desafíos y Perspectivas para la Implementación de Metodologías Innovadoras

Aunque las metodologías activas y el uso de tecnologías digitales han demostrado beneficios significativos en la enseñanza de la lengua española, su implementación aún enfrenta desafíos que dificultan la consolidación de estas prácticas en el aula. Según Bacich y Moran (2018), uno de los principales obstáculos radica en la formación docente, ya que muchos profesores no cuentan con capacitación específica para utilizar metodologías activas y herramientas tecnológicas de manera eficiente. Sin una formación adecuada, los docentes pueden encontrar dificultades para integrar estos recursos en sus prácticas pedagógicas, lo que limita el potencial de innovación en la enseñanza del español.

Además de la formación docente, la infraestructura escolar también representa una barrera para la implementación de estas metodologías. Según Souza *et al.* (2021), muchas escuelas públicas en Brasil carecen de acceso adecuado a equipos tecnológicos, como computadoras, proyectores y una conexión estable a internet, lo que compromete el uso de plataformas digitales y recursos interactivos en el aula. Esta limitación estructural restringe el alcance de estrategias innovadoras, dificultando la adopción de enfoques que dependen de herramientas tecnológicas para promover un aprendizaje más dinámico y participativo.

Otro desafío relevante es la resistencia de algunos profesores y estudiantes a adoptar nuevos enfoques pedagógicos. Lima (2024) señala que, en muchos casos, los docentes están acostumbrados a la enseñanza tradicional y pueden mostrar reticencia a modificar sus prácticas, ya sea por falta de experiencia con metodologías activas o por la percepción de que las nuevas estrategias requieren un esfuerzo adicional sin garantías inmediatas de éxito. Del mismo modo, algunos estudiantes pueden mostrar resistencia a métodos innovadores, especialmente aquellos que exigen mayor autonomía y participación activa en el proceso de aprendizaje, en contraste con el enfoque más pasivo de la enseñanza convencional.

Para superar estos desafíos, es esencial invertir en la formación continua de los docentes, garantizando que estén preparados para aplicar metodologías activas y explorar el potencial de las tecnologías

educativas. Según Silva y Barros (2024), las instituciones educativas deben fomentar programas de capacitación que brinden apoyo a los docentes en la implementación de estrategias innovadoras y en la adaptación al nuevo perfil de los alumnos en la era digital. Además, es fundamental la implementación de políticas públicas dirigidas a la mejora de la infraestructura escolar, asegurando que todas las instituciones tengan acceso a equipos tecnológicos y conectividad adecuados.

Ante este panorama, las perspectivas para la implementación de metodologías innovadoras en la enseñanza de la lengua española son prometedoras, siempre que vayan acompañadas de medidas que reduzcan las barreras estructurales y pedagógicas existentes. La evolución de la enseñanza depende del compromiso de gestores, educadores y formuladores de políticas públicas para hacer viables los cambios que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, logrando que la enseñanza del español sea más accesible, dinámica y eficaz.

Conclusiones

La revisión bibliográfica permitió responder a la pregunta de investigación al demostrar que la adopción de metodologías activas y recursos tecnológicos en la enseñanza del español puede hacer que el aprendizaje sea más dinámico y significativo. Se confirmó la hipótesis de que estos enfoques innovadores contribuyen a una enseñanza más eficiente, ya que estrategias como la gamificación, el *storytelling* y el uso de *podcasts* fomentan una mayor participación de los estudiantes y favorecen la práctica contextualizada del idioma. Además, se lograron los objetivos generales y específicos del estudio, pues fue posible identificar las principales metodologías aplicadas en la enseñanza del español, analizar sus impactos en el aprendizaje y discutir los desafíos de su implementación.

A pesar de los beneficios evidenciados, la investigación también reveló dificultades en la aplicación de estas metodologías, especialmente en lo que respecta a la formación docente y la infraestructura escolar. Para que estas prácticas puedan implementarse ampliamente, es fundamental invertir en la capacitación de los profesores, ofreciendo cursos y entrenamientos orientados al uso de

nuevas tecnologías y metodologías activas. Asimismo, se hace necesario garantizar mejores condiciones estructurales en las escuelas, como acceso a internet y dispositivos tecnológicos adecuados, lo que permitirá a los docentes aprovechar todo el potencial de las estrategias innovadoras discutidas.

En este sentido, se recomienda que los gestores educativos, docentes y formuladores de políticas públicas busquen alternativas para integrar metodologías activas en la enseñanza del español, promoviendo un entorno de aprendizaje más interactivo y eficaz. El incentivo al uso de herramientas digitales, combinado con enfoques pedagógicos innovadores, puede contribuir significativamente a la formación de los estudiantes, preparándolos para un mundo globalizado donde la comunicación intercultural es esencial. Así, la continuidad de las investigaciones sobre el tema y la experimentación de nuevas prácticas didácticas pueden fortalecer la calidad de la enseñanza del español en Brasil, especialmente en regiones fronterizas como Acre, donde la fluidez en el idioma se convierte en un diferencial estratégico.

Referencias

ARAÚJO, Aureniely Pereira Nunes de. **A importância da aprendizagem criativa na aquisição da língua espanhola por meio da gamificação**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Espanhola) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2024.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

FIELD'S, K. A. P.; RIBEIRO, K. D. F.; SOUZA, R. Utilização de metodologias ativas apoiadas em tecnologias digitais para o ensino de química: um relato de experiência. **Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 9, n. 2, p. 23-45, 2021.

LIMA, Ana Patrícia de Souza. **O uso das metodologias ativas no ensino da língua espanhola**: entre teorias e práticas. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Espanhola) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2024.

MADRUGA, Aline. **Aprendizagem criativa: explorando o potencial da educação inovadora**. São Paulo: EduTec, 2023.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, lúdica e prática. Porto Alegre: Penso, 2020.

SILVA, Isabela Cristina Tavares da; BARROS, Márcia Gomes de. Relato de experiência: utilização do aplicativo Podcasters no ensino da língua espanhola. **Revista Discursividades,** v. 15, n. 2, p. 1-10, 2024.

SOUZA, J. H. A. A situação do ensino do espanhol pós-revogação da Lei 11.161/2005. **Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente**, v. 7, n. 3, p. 55-70, 2022.

SOUZA, F. M. **Espanhol-língua estrangeira para brasileiros:** políticas de difusão e formação de professores no Estado de São Paulo. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

SOUZA, M. G. **A importância do ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira**: uma abordagem acerca da Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005 e suas repercussões no âmbito escolar. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Espanhol) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2012.

LUTO E IMPACTOS DO DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UMA CRIANÇA PARA A FAMÍLIA NUCLEAR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

Beatriz Pinto Barreto Serafim (UERJ) [1]
Raquel Amorim de Souza Cavalcante (UERJ) [2]
Patricia Lorena Quiterio (UERJ) [3]

Introdução

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta edição, Texto Revisado (DSM-5-TR, 2023), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação e na interação social, bem como por padrões de comportamento restritos e repetitivos. Considerando que os comprometimentos associados ao TEA se manifestam desde a primeira infância e tendem a se estender ao longo das diferentes fases do desenvolvimento, sua identificação demanda investimentos em diversas áreas, além do acompanhamento contínuo por uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais como pediatra, psiquiatra, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, educador físico, entre outros, conforme as necessidades apresentadas ao longo do processo.

Nos últimos anos, houve um aumento significativo dos casos diagnosticados como TEA (Shaw *et al.,* 2021). Segundo o Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos EUA (CDC), o TEA está presente em 1 em cada 36 crianças em 2024. Por meio desse dado, é possível observar que a prevalência de pessoas com TEA vem aumentando

[1]Graduada em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro [UERJ]. Contato: biapbs2002@gmail.com
[2]Pedagoga e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Contato: rsouzacefet@gmail.com
[3]Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos [UFSCar]; Doutora em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro [UERJ]; Professora Associada no Instituto de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Contato: patricialorenauerj@gmail.com

progressivamente: em 2004, o número divulgado pelo CDC era de 1 a cada 166. No Brasil, o Censo Demográfico de 2022, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2025, identificou 2,4 milhões de brasileiros diagnosticados com autismo, o que corresponde a cerca de 1,2% da população. Diante desse cenário, diversos fatores contribuíram para o aumento dos diagnósticos e para a oferta de tratamento adequado a crianças com TEA, entre eles: a Reforma Psiquiátrica, o avanço dos critérios de diagnóstico para o TEA e a ampliação da capacitação de equipes multiprofissionais (Martins *et al*., 2021; Oliveira *et al*., 2017).

O diagnóstico de autismo em um filho frequentemente provoca a quebra de expectativa sobre a idealização que os pais fizeram dele, gerando dificuldades para lidar com a nova realidade. Em muitos casos, observa-se que alguns responsáveis enfrentam limitações para cuidar da criança diante desse quadro, manifestando sentimentos de angústia, culpabilização e até negação. Essa reação pode levar famílias a buscar outras opiniões médicas, na esperança de obter uma avaliação diferente, além de estar associada a relatos no aumento de sintomas de ansiedade e depressão dos pais (Silva *et al*., 2016).

Esse cenário pode ser compreendido ao se considerar que, antes mesmo da confirmação de sua chegada, há uma idealização sobre o filho, em que os pais se preparam para o seu recebimento nos níveis físico, psicológico e financeiro e inúmeros planos são feitos sobre essa criança que ainda não se tornou real. Por conseguinte, com o nascimento de um filho e o posterior diagnóstico de autismo, as expectativas são quebradas, pois eles não estão preparados para receber as diferenças de um filho atípico, passando por um luto pela perda do filho "perfeito" (Duarte, 2019).

O luto é entendido como uma reação natural à perda, visto que é um processo que não se manifesta necessariamente apenas com o falecimento de um ente querido, podendo ocorrer também a partir de perdas como de autonomia, emprego, objetos de grande valor sentimental e até mesmo de uma grande idealização com expectativas frustradas (Fischer, 2007). No caso do luto mediante o diagnóstico de autismo em um filho, podem ser observados alguns estágios desse processo, como: choque pela notícia, negação, tristeza, aceitação e reorganização (Raines, 1999).

As crianças com TEA frequentemente necessitam de cuidados diferenciados, o que implica possíveis impactos para sua família nuclear (Almeida; Neves, 2020), como efeitos sobre os irmãos, alterações na dinâmica familiar, eventos estressantes e sobrecarga de cuidadores (Araújo *et al*., 2012; Fávero; Santos, 2005; Gomes *et al*., 2015). Nesse cenário, são relatados com frequência níveis de estresse aumentados, o que pode afetar a qualidade de vida de todos os membros da família (Favero-Nunes, 2010; Bagarollo; Panhoca, 2010). Além disso, existe uma ampla literatura sobre estudos que evidenciam que a depressão em mães de filhos com autismo é maior do que em mães de filhos sem deficiência (Altiere, 2006; Olsson; Hwang, 2001). Um dos fatores apontados como agravantes desse panorama é a incapacidade que muitos pais sentem no trato diário, tanto do filho com autismo, quanto dos irmãos sem deficiência (Araujo *et al*., 2012).

É comum que os estudos sobre o TEA concentrem-se majoritariamente no transtorno em si, seus sinais, avaliações e protocolos de tratamento. Em decorrência disso, nota-se uma limitação nos estudos voltados para as implicações que o diagnóstico gera para os membros da família nuclear, principalmente para os pais ou cuidadores, evidenciando uma lacuna na literatura sobre esse assunto. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar os impactos decorrentes do diagnóstico de TEA em uma criança para a sua família nuclear. Para isso, foi adotada a revisão integrativa de literatura como abordagem metodológica, a fim de verificar o estado de conhecimento sobre a temática, a partir da busca, seleção e análise de estudos para reunir a diversidade encontrada em um conteúdo organizado e sintetizado.

Método

O método adotado para a realização desta pesquisa foi uma revisão integrativa de literatura, por se tratar de uma das abordagens metodológicas mais abrangentes no campo das revisões científicas, considerando a variedade da formação da amostra, que pode ser composta por literatura teórica e empírica e estudos experimentais e não-experimentais (Souza; Silva; Carvalho, 2010). Esse método tem como objetivo a construção de uma análise ampla da literatura,

possibilitando a síntese do estado de conhecimento de um ou mais temas específicos, por meio da coleta de dados de múltiplos estudos anteriormente publicados sobre eles. Além disso, a revisão integrativa permite propor reflexões e apontar lacunas a serem preenchidas com a realização de novos estudos (Mendes; Silveira; Galvão, 2008).

Para a construção desse método, foram percorridas seis etapas distintas, a saber: seleção da hipótese ou questão da pesquisa, estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos e/ ou busca na literatura, coleta de dados ou definição das informações a serem extraídas, avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa, interpretação dos dados e apresentação da revisão ou síntese do conhecimento (Mendes *et al*., 2008). A questão da presente pesquisa foi elaborada em conformidade com o objetivo da mesma. Nesse sentido, buscou-se responder à seguinte pergunta norteadora: "O que mostram as pesquisas científicas acerca dos impactos do diagnóstico de autismo em um filho para a família nuclear?".

A busca na literatura foi realizada durante o mês de maio de 2025, em quatro bases de dados científicas: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Portal de Periódicos da CAPES, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS). Foram considerados estudos nacionais e internacionais publicados entre os anos de 2014 e 2024, que abordassem diretamente a temática investigada. Foram excluídos estudos de revisão de literatura, pesquisas que tratassem de outros transtornos, estudos duplicados e publicações não disponibilizadas na íntegra.

Para a realização da busca eletrônica, os descritores foram combinados da seguinte maneira: (impacto OR efeito) AND diagnóstico AND família AND (autismo OR TEA). A utilização desses termos resultou identificação de 145 estudos, sendo 66 artigos na BVS, 51 no Portal de Periódicos da CAPES, 25 na LILACS e três na SciELO. Na sequência, com a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram excluídos 19 artigos de revisão, 32 estudos duplicados, 12 trabalhos não disponibilizados na íntegra, 58 estudos considerados não relevantes ao escopo da pesquisa e 6 que não atendiam ao recorte temporal estabelecido. Desse modo, restaram 18 artigos selecionados para compor esta revisão integrativa.

Resultados

Os 18 artigos incluídos nesta revisão foram lidos e analisados na íntegra. Em seguida, foi realizada a organização sistemática das principais informações de cada estudo, cujas principais características estão apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Identificação dos artigos selecionados e características principais

	Título	Autores e Ano	Local	Amostra	Objetivo
1	Redes sociais de apoio para famílias de pessoas autistas	Dornela *et al*., 2022	Brasil	77 famílias	Verificar o apoio social existente para as mães de crianças autistas no interior de Minas Gerais e avaliar as dificuldades percebidas por elas acerca do suporte social e conhecer suas redes afetivas de apoio
2	Incidência de pensamentos ansiosos nos pais de crianças autistas no Município de Porciúncula-R	Resgala *et al*., 2023	Brasil	20 pais	Compreender a prevalência de pensamentos ansiosos entre os pais de crianças autistas e verificar sugestão de ansiedade
3	Adaptação familiar ao diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista: uma compreensão da vivência de famílias	Rodrigues; Jabali; Leoni, 2020	Brasil	8 participantes	Investigar a adaptação familiar ao TEA em decorrência do diagnóstico na família
4	Proceso diagnóstico de las familias con un hijo/a con TEA	López-Larrosa; Cid-	Espanha	10 famílias	Investiga de que maneira as famílias enfrentam o diagnóstico desse

		Rodríguez, 2015			Transtorno, com quais recursos contam, que tipo de informação lhes é fornecida no momento do diagnóstico, a que tipos de centros recorrem em busca dele, etc
5	Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares	Saraiva *et al*., 2016	Brasil	10 familiares	Analisar o contexto da revelação do diagnóstico do autismo e o impacto deste nas relações familiares
6	Diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em crianças e os impactos no âmbito familiar: análise de nuvens de palavras e similitude	Carvalho *et al*., 2021	Brasil	19 famílias	Analisar os relatos das famílias de crianças com diagnóstico do TEA e os impactos no âmbito familiar
7	Grupo de apoio para familiares de pessoas com autismo: relato de experiência	Gomes; Rodrigues, 2020	Brasil	Grupo de apoio familiar (número de participantes não especificado)	Descrever a experiência apreendida da autora, enquanto psicóloga residente, em um grupo de apoio familiar
8	Impacto psicosocial del diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en los principales cuidadores	Torres-Lista, 2019	Panamá	8 cuidadores	Compreender o impacto psicossocial do diagnóstico de TEA nos pais ou cuidadores principais
9	Indicadores de estresse, ansiedade e depressão em pais de crianças diagnosticadas com TEA	Teles da Hora; Alves, 2017	Brasil	7 pais	Identificar nos pais de crianças autistas o grau dos indicadores de estresse, ansiedade e depressão,

					manifestados por esses genitores
10	O significado de ser mãe ou pai de um filho com autismo	Almohalha *et al.*, 2018	Brasil	4 mulheres e 2 homens	Analisar e descrever o significado de ser mãe ou pai de um filho autista
11	Percepção da família no diagnóstico e cuidado com o portador de Transtorno do Espectro Autista	Pereira *et al.*, 2023	Brasil	10 familiares	Identificar o impacto do diagnóstico do TEA para a família do portador do transtorno
12	Redes Sociais Significativas Maternas: Significados e Movimentos Diante do Autismo	Zappe *et al.*, 2024	Brasil	12 mães	Investigar os impactos do diagnóstico de TEA nas redes sociais significativas maternas e como as mães lhes atribuíram sentido
13	Transtorno do espectro autista: coesão e adaptabilidade familiar	Nunes *et al.*, 2021	Brasil	10 mulheres	Avaliar a coesão e a adaptabilidade de famílias que apresentam um membro com TEA
14	Autism: impact of the diagnosis in the parents	Aguiar; Pondé, 2020	Brasil	32 mães e 14 pais	Conhecer como os pais reagem ao diagnóstico de autismo em seu filho e ao modo em como esse foi revelado, bem como a forma que o pesquisador percebeu essa comunicação
15	Conducta adaptativa en niños con trastorno del espectro autista y su efecto sobre la calidad de vida familiar	Garrido *et al.*, 2020	Espanha	24 famílias de crianças com TEA e 25 famílias de crianças com desenvolvimen-to típico	Examinar o papel da conduta adaptativa — incluindo sintomas emocionais, problemas de comportamento,

					hiperatividade/falta de atenção, dificuldades nas relações com colegas e comportamento pró-social — em crianças com TEA e com desenvolvimento típico, e seu possível impacto na qualidade de vida familiar
16	Contexto familiar de niños con autismo: Implicaciones en el desarrollo social y emocional	Mira *et al*., 2019	Espanha	52 mães e seus filhos com diagnóstico de TEA	Analisar as diferenças comportamentais, emocionais e sociais de crianças com TEA de alto funcionamento em relação a diferentes tipologias familiares, classificadas conforme fatores de risco sociodemográficos e características do clima familiar (como estresse parental, estratégias de enfrentamento e apoio social)
17	Acceptance or Despair? Maternal Adjustment to Having a Child Diagnosed with Autism	Da Paz *et al*., 2018	Estados Unidos	90 mães	Examinar a associação entre o ajuste materno ao diagnóstico e medidas de sofrimento psicológico e bem-estar
18	Famílias de crianças e adolescentes com autismo: cotidiano e realidade de	Minatel; Matsukura, 2014	Brasil	20 famílias	Identificar, sob a ótica das famílias de crianças e adolescentes com

	cuidados em diferentes etapas do desenvolvimento / Families of children and adolescents with autism: everyday reality and care at different stages of development				autismo, as experiências cotidianas e suas demandas na realidade de cuidados dispensados aos filhos em três fases do desenvolvimento

Após uma análise detalhada dos resultados, foram construídas categorias temáticas (Braun; Clarke, 2006) a partir da identificação de elementos comuns nos discursos dos autores, considerando tanto as dimensões objetivas dos impactos do diagnóstico de TEA na família nuclear, quanto os aspectos subjetivos implicados nesse processo. A seguir, cada uma dessas categorias será apresentada e descrita resumidamente, com base nos dados empíricos e nas contribuições teóricas que sustentaram esta pesquisa.

Categoria A: Falta de informações prévias e inadequação na transmissão do diagnóstico

A falta de informações claras e acessíveis sobre o TEA emergiu como uma das principais queixas relatadas pelos familiares de crianças diagnosticadas. Essa carência informacional impacta diretamente no modo como a família compreende o diagnóstico, lida com ele e organiza suas ações a partir desta nova realidade. Os estudos de Dornela *et al*. (2022) e Do Carmo *et al*. (2021), observaram que muitos pais relataram dificuldades em reconhecer os sinais e sintomas do TEA no filho, o que os deixou mais vulneráveis emocionalmente diante da confirmação diagnóstica. Além disso, a ausência de orientações sobre o transtorno, suas características e desdobramentos contribuiu para a sensação de desamparo vivida pelas famílias.

Categoria B: Impactos do diagnóstico para a família

A literatura evidenciou que a confirmação do diagnóstico se configura como um momento emocionalmente intenso e desafiador

para a família nuclear. Trata-se de um acontecimento que, em geral, é vivenciado como um evento estressor, marcando o início de uma nova trajetória na vida familiar. Diversos estudos convergiram na identificação de emoções negativas intensas logo após a confirmação do diagnóstico (Aguiar; Pondé, 2020; Almohalha; Pereira; Cunha, 2018; Carvalho *et al*., 2016; Dornela *et al*., 2022; Nunes *et al*., 2021; Pereira *et al*., 2023; Resgala *et al*., 2023; Rodrigues; JabaLI; Leoni, 2020; Saraiva *et al*., 2015; Teles Da Hora; Alves, 2017; Torres-Lista, 2019). De modo recorrente, os pais relataram tristeza profunda, angústia, desespero, frustração, mágoa, medo, ansiedade, depressão, negação e sensação de perda. Esses sentimentos surgem como uma resposta ao rompimento das expectativas que os pais criaram em relação ao futuro dos filhos, bem como à percepção de que precisarão se adaptar a uma nova realidade.

Categoria C: Prevalência da figura materna

Diversos estudos destacaram a predominância da figura materna como principal responsável pelos cuidados da criança diagnosticada com TEA (Dornela *et al*., 2022; Resgala *et al*., 2023; Saraiva *et al*., 2015; Pereira *et al*., 2023; Nunes *et al*., 2021; Almohalha; Pereira; Cunha, 2018; Torres-Lista, 2019; Gomes; Rodrigues, 2020; Colomé *et al*., 2024; Mira *et al*., 2019). Em várias dessas pesquisas, todas ou a maioria das participantes eram as mães, o que evidenciava a centralização dessas responsabilidades.

A partir dos relatos das mães em alguns desses estudos, foi destacado que, diante das exigências de cuidado do filho com diagnóstico de TEA e da falta de apoio, muitas delas eram levadas a abdicar de suas carreiras e vínculos empregatícios para se dedicar integralmente aos filhos (Dornela *et al*., 2022; Resgala *et al*., 2023; Saraiva *et al*., 2015; Gomes; Rodrigues, 2020; Almohalha; Pereira; Cunha, 2018). Isso indica que a maternidade de crianças com TEA se caracteriza por uma dedicação integral, frequentemente solitária, que impacta diretamente a vida profissional, emocional e social das mulheres cuidadoras. Nesse sentido, a ausência da figura paterna na maioria dos estudos analisados também é um dado relevante. Ainda que não tenha sido foco central, a baixa participação dos pais nas pesquisas pode refletir uma distribuição desigual das tarefas parentais

e reforça a ideia de que a responsabilidade pelo cuidado recai, majoritariamente, sobre a mulher.

Essa prevalência materna, embora esperada diante de construções socioculturais históricas, revela implicações subjetivas importantes. Nesse contexto, a centralização do cuidado nas mães não apenas leva à abdicação de vínculos profissionais, mas também acarreta uma sobrecarga emocional e social significativa, o que reforça a necessidade de estratégias de suporte direcionadas às cuidadoras primárias.

Categoria D: Desafios emocionais em lidar com os cuidados da criança

Diversos estudos evidenciaram os desafios emocionais enfrentados pelas famílias, especialmente pelas mães, no cotidiano dos cuidados com crianças diagnosticadas com TEA. Resgala *et al*. (2023), Rodrigues, Jabali e Leoni (2020) e Saraiva *et al*. (2015) destacaram que essa dedicação intensiva gera acúmulo de múltiplas responsabilidades – como cuidados com a casa, outros filhos, e o próprio filho com autismo – o que resulta em uma expressiva sobrecarga física e emocional. Esse cenário é agravado pelas características clínicas do TEA, que demandam maior atenção e cuidados específicos, tornando os pais, sobretudo as mães, altamente vulneráveis ao estresse, ansiedade e sintomas depressivos.

Rodrigues, Jabali e Leoni (2020) também evidenciaram que essa sobrecarga pode afetar diretamente a saúde dos cuidadores primários. Queixas como dores musculares, insônia, fadiga e quadros de depressão foram identificadas entre os participantes. Além disso, a pesquisa de Resgala *et al*. (2023) revelou que 95% dos pais afirmaram não conseguir equilibrar as demandas de cuidado com o filho e a própria saúde mental, reforçando o quanto esse contexto abala emocionalmente os cuidadores, dificultando o autocuidado e a preservação do bem-estar psíquico. Os dados encontrados nesta categoria indicam que a maternidade de uma criança com TEA frequentemente se configura em um modelo de cuidado exaustivo, marcado pela ausência de partilha e por altos níveis de exigência emocional e física.

Categoria E: Mudanças na dinâmica familiar

Inúmeros estudos destacaram que o diagnóstico de TEA acarreta alterações significativas na rotina das famílias, especialmente no que diz respeito à reorganização das atividades cotidianas e dos papéis familiares (Dornela *et al*., 2022; Saraiva *et al*., 2015; Resgala *et al*., 2023; Colomé *et al*., 2024; Gomes; Rodrigues, 2020; Minatel; Matsukura, 2014). Essas pesquisas mostraram que o cotidiano passou a girar em torno da criança diagnosticada, exigindo readaptações para atender às suas necessidades específicas. Tais mudanças incluem o acompanhamento frequente a terapias e consultas médicas, além da dedicação intensiva ao cuidado, o que demanda disponibilidade quase integral dos pais, sobretudo das mães. A centralização do cuidado pela figura materna também afeta o relacionamento com outros membros da família. Nos estudos de Resgala *et al*. (2023) e Cunha, Almohalha e Pereira (2018), as mães relataram dificuldades em se dedicar aos demais filhos e ao cônjuge, o que resultou em um afastamento emocional e na sensação de negligência involuntária delas para com esses vínculos.

Categoria F: Isolamento social e insuficiência no apoio à família

Segundo os estudos de Dornela *et al*. (2022), Resgala *et al*. (2023), Leoni, Jabali e Rodrigues (2020), Saraiva *et al*. (2015), Colomé *et al*. (2024) e Minatel e Matsukura (2014), o diagnóstico de TEA em um filho implica em mudanças significativas na vida social das famílias, particularmente para as mães, que relatam sentir-se sobrecarregadas e, muitas vezes, desamparadas diante da escassez de apoio institucional e familiar. Nesse sentido, o isolamento social surge como uma das consequências mais frequentes após a confirmação diagnóstica. Os dados de diversas pesquisas revelaram que o isolamento social das famílias de crianças com TEA está fortemente relacionado à sobrecarga de cuidados, à ausência de apoio efetivo (tanto institucional quanto familiar) e à adaptação forçada do cotidiano às necessidades da criança. Tal contexto gera não apenas prejuízos na qualidade de vida dos cuidadores, mas também limita suas

possibilidades de interação social e de manutenção de vínculos afetivos e comunitários.

Categoria G: Aceitação, estratégias de enfrentamento e importância do apoio social

Diversos estudos evidenciaram que o processo de aceitação do diagnóstico do TEA por parte da família exerce um papel fundamental na adaptação emocional e na dinâmica relacional dos envolvidos. Segundo os dados da pesquisa de Saraiva *et al*. (2015), a aceitação da criança autista pelos familiares contribui para minimizar o impacto inicial do diagnóstico e fortalecer os vínculos afetivos no núcleo familiar, especialmente entre pais e irmãos. No mesmo sentido, o estudo de Da Paz *et al*. (2018) indicou que mães que relataram altos níveis de aceitação apresentaram menores índices de sofrimento psicológico, como depressão e estresse percebido. Ademais, verificou-se que o aumento da aceitação ao longo do tempo se correlacionou com uma redução significativa dos sintomas depressivos, apontando para a relevância desse processo no bem-estar das cuidadoras.

O enfrentamento do diagnóstico e das mudanças que ele impõe não ocorre de forma isolada, mas depende de recursos internos e externos que sustentem o processo de ressignificação. A aceitação, o acesso a informações, os apoios sociais, profissionais, institucionais e espirituais aparecem como dimensões complementares, que não apenas aliviam o sofrimento, mas também possibilitam uma reconstrução subjetiva mais sólida e adaptativa. Em última instância, como apontam Silva (2024) e Fischer (2007), é por meio dessas mediações que a família pode atravessar o luto simbólico e construir uma nova forma de viver a parentalidade, mais realista, afetiva e comprometida com as necessidades singulares da criança.

Categoria H: Preocupações quanto ao futuro e ao enfrentamento do preconceito

As preocupações relatadas em diversos estudos revelaram o quanto o futuro da criança autista é vivenciado pelos pais como uma dimensão carregada de incertezas, ansiedades e projeções. Como indicam Duarte (2019) e Levin (2005), a parentalidade é atravessada

por expectativas em relação ao desenvolvimento do filho, e quando essas expectativas são abaladas por um diagnóstico que introduz limitações e estigmas sociais, o futuro passa a ser vivenciado sob o prisma da ameaça e do desconhecido. A idealização do filho, que normalmente envolve sonhos de autonomia, inserção social e reconhecimento, precisa ser reformulada, e essa reelaboração pode ser marcada por medo e sobrecarga emocional.

Discussão e Considerações Finais

O presente trabalho teve como objeto de estudo os impactos decorrentes do diagnóstico de TEA em uma criança para sua família nuclear. Para isso, foi realizada uma revisão integrativa de literatura sobre esse tema, conforme proposta por Mendes, Silveira e Galvão (2008). Essa abordagem possibilitou uma análise ampla e sistematizada das publicações científicas atuais, proporcionando uma compreensão aprofundada das vivências familiares diante desse contexto.

A partir dos resultados, foi evidenciado que o diagnóstico de TEA em um filho representa uma experiência emocionalmente complexa para os pais, desencadeando reações intensas de luto, negação, medo, frustração e insegurança. Diversas famílias relataram a necessidade de reformular seus projetos de vida e reorganizar suas rotinas a partir da confirmação do diagnóstico. Além disso, foram observadas dificuldades relacionadas à escassez de informações disponíveis no momento da comunicação do diagnóstico, bem como à insuficiência do suporte profissional e social, o que agrava o sofrimento psíquico dos cuidadores. A adaptação familiar, nesse contexto, demonstrou-se diretamente relacionada à rede de apoio disponível, aos recursos emocionais dos responsáveis e à qualidade da assistência recebida.

Um dos achados centrais da revisão foi a expressiva prevalência da figura materna como principal responsável pelos cuidados da criança com TEA. A maioria dos estudos analisados destacou que as mães são, majoritariamente, as participantes da pesquisa e as protagonistas no enfrentamento cotidiano das demandas geradas pelo diagnóstico. Essa centralização de responsabilidades frequentemente implica em renúncias pessoais e profissionais, além de um alto nível de sobrecarga física e emocional.

Por outro lado, diante da predominância da presença materna nos estudos analisados, foi notada uma limitação importante na compreensão dos efeitos do diagnóstico sobre os demais membros da família. Em especial, observou-se um déficit de pesquisas voltadas à experiência dos irmãos de crianças com TEA. Essa lacuna evidencia a necessidade de investigações futuras que explorem, sob a ótica dos próprios irmãos, suas vivências, percepções e estratégias de adaptação frente à convivência com um familiar com autismo. Tal aprofundamento permitiria uma compreensão mais abrangente dos impactos do TEA na dinâmica familiar como um todo.

Outra limitação relevante diz respeito à ausência de estudos que abordem as repercussões do diagnóstico na relação conjugal dos pais. Nenhuma das publicações analisadas tratou diretamente de possíveis mudanças nos vínculos afetivos entre os cônjuges, tais como o aumento de conflitos, afastamento emocional ou mesmo divórcios. A ausência dessa temática na literatura aponta para um campo ainda pouco explorado, embora de grande relevância para o entendimento dos efeitos do TEA na estrutura familiar. Investigar essas dimensões pode contribuir para a construção de intervenções que também contemplem a saúde relacional dos pais e promovam o fortalecimento do núcleo conjugal diante dos desafios impostos pelo cuidado com uma criança atípica.

Ademais, a revisão apontou que, apesar dos avanços no processo de diagnóstico do autismo, persistem dificuldades para sua detecção precoce. Entre os fatores limitantes, destaca-se a escassez de instrumentos diagnósticos validados e eficazes para aplicação em crianças com menos de três anos no contexto brasileiro. Essa limitação compromete a possibilidade de intervenções oportunas e prejudica o desenvolvimento integral da criança. Diante disso, é fundamental que se invista na criação e validação de instrumentos sensíveis à diversidade de manifestações do espectro autista, bem como na capacitação de profissionais da saúde e educação para sua correta aplicação.

Por fim, conclui-se que o diagnóstico de TEA impacta profundamente a família nuclear, exigindo uma reestruturação emocional, prática e social de seus membros. Torna-se, portanto, indispensável o fortalecimento das redes de apoio, tanto institucionais

quanto comunitárias, que possibilitem às famílias enfrentar as exigências dessa nova realidade de maneira mais acolhida e menos solitária. Somado a isso, a assistência médica e psicológica precisa ser competente, humanizada e sensível às especificidades de cada contexto familiar, de modo a promover o bem-estar coletivo e o desenvolvimento pleno da criança com autismo.

Referências

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DO IBGE. **Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil.** 2025. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil. Acesso em: 23 maio 2025.

AGUIAR, Márcia Cristina Maciel de; PONDÉ, Milena Pereira. Autism: impact of the diagnosis in the parents = Autismo: impacto do diagnóstico nos pais. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 69, n. 3, p. 149-155, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/CQ5SdxNGKyCBHsjZVfH8dqx/. Acesso em: 23 maio 2025.

ALMEIDA, Maíra Lopes; NEVES, Anamaria Silva. A popularização diagnóstica do autismo: uma falsa epidemia? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, p. 1-12, 2020. DOI: 10.1590/1982-3703003180896. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-3703003180896. Acesso em: 23 maio 2025.

ALTIERE, Matthew James. **Family functioning and coping behaviors in parents of children with autism**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Eastern Michigan University, Ypsilanti, Michigan, 2006. Disponível em: http://commons.emich.edu/theses/54. Acesso em: 23 maio 2025.

ALVES, Luena Lima; HORA, Ana Flávia Lima Teles da. Indicadores de estresse, ansiedade e depressão em pais de crianças diagnosticadas com TEA. **Revista Ceuma Perspectivas**, v. 30, n. 1, p. 150-160, 2017. DOI: 10.24863/rccp.v30i2.109. Disponível em: https://portalderevistas.grupoceuma.com.br/index.php/RCCP/article/view/109. Acesso em: 23 maio 2025.

ARAÚJO, Rodrigo Romano de; SOUZA-SILVA, João Roberto de; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. Breve discussão sobre o impacto de se ter um irmão com transtorno do espectro do autismo. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 12, n. 1, p. 9-15, 2012. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/6-pos-graduacao/upm-higienopolis/mestrado-doutorado/disturbios_desenvolvimento/2012/cadernos/1/Artigo_1_Breve_discussao_sobre_o_impacto.pdf. Acesso em: 23 maio 2025.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5-TR. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli et al. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BAGAROLLO, Maria Fernanda; PANHOCA, Ivone. A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 2, p. 231-250, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/DHMpdhgLqyhMZR9PzKYNwQF/. Acesso em: 23 maio 2025.

CARMO, Iasmyn Cesario Pedroza do et al. Incidência de pensamentos ansiosos nos pais de crianças autistas no município de Porciúncula-RJ. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE)**, v. 9, n. 8, p. 2737-2757, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i8.11085. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11085. Acesso em: 23 maio 2025.

CARVALHO, Igor Sérgio Ribeiro et al. Diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em crianças e os impactos no âmbito familiar: análise de nuvens de palavras e similitude. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 63912-63923, 2021.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Community report on autism.** Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network. 2024. Disponível em: https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/addm-community-report/index.html. Acesso em: 23 maio 2025.

CID-RODRÍGUEZ, Andrea; LÓPEZ-LARROSA, Sandra. Proceso diagnóstico de las familias con un hijo/a con TEA. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 5, p. 137-139, 2015. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.05.549. Disponível em: https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.05.549. Acesso em: 23 maio 2025.

COLOMÉ, Carolina Schmitt et al. Redes sociais significativas maternas: significados e movimentos diante do autismo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 44, e261546, 2024. DOI: 10.1590/1982-3703003261546. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-3703003261546. Acesso em: 23 maio 2025.

CUNHA, João Henrique da Silva; PEREIRA, Daniela Cristina; ALMOHALHA, Leila. O significado de ser mãe ou pai de um filho com autismo. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 6, n. 1, p. 26-34, 2018.

DA PAZ, Nikko S. et al. Acceptance or despair? Maternal adjustment to having a child diagnosed with autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 48, n. 6, p. 1971-1981, 2018.

DE JESUS, Maria Vitória et al. Percepção da família no diagnóstico e cuidado com o portador de transtorno do espectro autista. **Revista Foco**, v. 16, n. 6, e2381, 2023.

DORNELA, Thais T. et al. Redes sociais de apoio para famílias de pessoas autistas. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 4, p. 26323-26336, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n4-356. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/46743. Acesso em: 23 maio 2022.

DUARTE, Aldylayne Elen Oliveira. Aceitação dos pais para o transtorno do espectro autista do filho. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, v. 5, n. 2, p. 53-63, 2019. DOI: 10.17561/riai.v5.n2.5. Disponível em: https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4791. Acesso em: 23 maio 2025.

FÁVERO, Maria Ângela Bravo; SANTOS, Manoel Antônio dos. Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 358-369, 2005. DOI: 10.1590/S0102-79722005000300010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/fgLcDdLJcTJK9YJjVHhYTbG/. Acesso em: 23 maio 2025.

FAVERO-NUNES, Maria Ângela; SANTOS, Manoel Antônio dos. Itinerário terapêutico percorrido por mães de crianças com transtorno do autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, p. 208-221, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/SqDdrPj9J7d3vMgVJQ4gNxk. Acesso em: 23 maio 2025.

FISCHER, Jussara Maria Krum. **Manual de tanatologia.** 21. ed. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007.

GARRIDO, Dunia et al. Conducta adaptativa en niños con trastorno del espectro autista y su efecto sobre la calidad de vida familiar. **Revista de Neurología**, v. 71, n. 4, p. 127-133, 2020. DOI: 10.33588/rn.7104.2019401. Disponível em: https://doi.org/10.33588/rn.7104.2019401. Acesso em: 23 maio 2025.

GOMES, Paula Tuma Martins et al. Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática. **Jornal de Pediatria**, v. 91, n. 2, p. 111-121, 2015. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0021755714001594. Acesso em: 23 maio 2025.

LEONI, Paula Helena Tavares et al. Adaptação familiar ao diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. **Revista Interdisciplinar de Saúde e Educação**, v. 1, n. 2, 2020. DOI: 10.56344/2675-4827.v1n2a20202. Disponível em: https://doi.org/10.56344/2675-4827.v1n2a20202. Acesso em: 23 maio 2025.

MARTINS, Thalyta Cássia de Freitas et al. Transição da morbimortalidade no Brasil: um desafio aos 30 anos de SUS. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 10, p. 4483-4496, 2021. DOI: 10.1590/1413-812320212610.10852021.

MENDES, Kênia Dal Sasso; SILVEIRA, Rosemary Cristina de Carvalho; GALVÃO,

Cristina Maria. Revisão integrativa. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ/. Acesso em: 23 maio 2025.

MINATEL, Marisa Miho; MATSUKURA, Toyoko Suzuki. Famílias de crianças e adolescentes com autismo. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 25, n. 2, p. 126-134, 2014. Disponível em: https://revistas.usp.br/rto/article/view/65682/88132. Acesso em: 23 maio 2025.

MIRA, Ángela *et al.* Contexto familiar de niños con autismo. **Medicina (Buenos Aires)**, v. 79, supl. 1, p. 22-26, 2019. Disponível em: https://www.medicinabuenosaires.com. Acesso em: 23 maio 2025.

OLIVEIRA, Bruna Della Corte de et al. Políticas para o autismo no Brasil. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 27, n. 3, p. 707-726, 2017. DOI: 10.1590/S0103-73312017000300017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0103-73312017000300017. Acesso em: 23 maio 2025.

OLSSON, Margareta Birgitta; HWANG, Carl Philip. Depression in mothers and fathers. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 45, p. 535-543, 2001. DOI: 10.1046/j.1365-2788.2001.00372.x. Disponível em: https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00372.x. Acesso em: 23 maio 2025.

PINTO, Rosana Nogueira de Medeiros et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, n. 3, e61572, 2016.

RAINES, Dianne Ann. Suspended mothering. **Neonatal Network**, v. 18, n. 5, p. 35-39, 1999. DOI: 10.1891/0730-0832.18.5.35. Disponível em: https://doi.org/10.1891/0730-0832.18.5.35. Acesso em: 23 maio 2025.

RODRIGUES, Juliana do Nascimento; GOMES, Danielle Priscila Ferreira da Silva. Grupo de apoio para familiares. **Revista Interdisciplinar em Saúde**, v. 7, n. 1, p. 1949-1965, 2020. Disponível em: https://www.interdisciplinaremsaude.com.br. Acesso em: 23 maio 2025.

SHAW, Kelly Ann et al. Early identification of autism spectrum disorder. **MMWR. Surveillance Summaries**, v. 70, n. 10, p. 1-14, 2021. DOI: 10.15585/mmwr.ss7010a1.

SILVA, Hellen Martins da Costa et al. Transtorno do espectro do autismo. **Revista de Enfermagem da FACEMA**, v. 2, n. 4, p. 310-315, 2016.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br. Acesso em: 23 maio 2025.

TORRES-LISTA, Verónica. Impacto psicosocial del diagnóstico. **Investigación y Pensamiento Crítico**, v. 7, n. 1, p. 27-39, 2019. Disponível em: https://ipc.org.pa. Acesso em: 23 maio 2025.

PERCORRENDO A HISTÓRIA DOS LIVROS E BIBLIOTECAS

Juliana Tagliari Martineli (PUCRS) [1]

Introdução

Este capítulo propõe um percurso pela breve história do livro e da biblioteca. Nesse sentido, busca a interseção entre a história e a literatura, destacando sua relevância contínua e os desafios enfrentados pela humanidade para assegurar a preservação dos textos. De início, a jornada começa na Antiguidade, que conforme confirmado por Richard Ovenden (2022) os primeiros materiais escritos eram registrados em tábuas de argila e a estrutura organizacional do armazenamento se assemelhavam a bibliotecas. Em seguida, de acordo com Frédéric Barbier (2023) a busca por otimizar o manuseio do conhecimento motivou a transição para suportes mais leves e flexíveis, como o papiro e o pergaminho, impulsionando ambientes de organização mais desenvolvidos, como o exemplo da Biblioteca de Alexandria.

No entanto, a história da memória escrita é também marcada por episódios de apagamento e resistência. De fato, para Alberto Manguel (1997) desde a destruição de obras promovida pela Reforma Religiosa e o rígido controle da Igreja na Idade Média até os casos extremos de censura, como as queimadas de livros durante o Regime Nazista, as narrativas sempre foram um campo de disputa e investigação. Por essa razão, nesses momentos críticos, a preservação do material escrito, liderada por grupos como a Brigada de Papel e o Oyneg Shabes, tornou-se um ato vital de resistência cultural e identidade.

Dando continuidade a esta caminhada, esses episódios, infelizmente, não se limitaram ao passado, pois verifica-se que o apagamento também marcou a história recente do Brasil. Para João

[1] Mestre em Letras (Linguística) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Contato: jutagliari2017@gmail.com; Lattes: https://lattes.cnpq.br/2926463468463559

Pedro Soares (2020) um exemplo é "Feliz Ano Novo", de Rubem Fonseca, publicado em 1975 e proibido por longos anos, sob a justificativa de linguagem e conteúdo considerados inadequados. Mais recentemente, a retirada de "Meninos sem Pátria", de Luiz Puntel, do colégio Santo Agostinho, em 2018, após acusações de promover "ideologia comunista", evidencia que, mesmo em outros contextos, práticas de restrição ao acesso à leitura continuam presentes.

Portanto, ao percorrer diferentes épocas e territórios, observa-se que a história da livros é também a história de seus enfrentamentos. Dos antigos suportes escritos às bibliotecas clássicas, das ações de resistência em contextos de violência política às censuras contemporâneas, o livro permanece como lugar de disputa simbólica e instrumento de resistência. Preservar a leitura significa preservar a memória, a pluralidade e o direito de pensar – elementos essenciais para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Primeiros Achados: Rememorando a História do Livro

Acreditava-se que as civilizações antigas, que hoje povoam as regiões da Turquia, Síria, Iraque e Irã, transmitiam seu conhecimento na comunidade unicamente por meio de forma oral; no entanto, descobertas arqueológicas e pesquisas históricas revelaram que essas sociedades desenvolveram sistemas de escrita, permitindo a preservação e a disseminação de seus saberes.

Nesse contexto, Richard Ovenden (2022) destaca que cabe relevo a antiga cidade de Nínive, localizada na Mesopotâmia, onde hoje é o norte do Iraque, às margens do rio Tigre. Em meados do século XIX, Nínive passou por um processo de escavação arqueológica, que encontrou material escrito que datava dos séculos V e IV a.C. Os arqueólogos visavam recuperar as culturas desenvolvidas por essas civilizações, quando descobertas revelaram as primeiras bibliotecas e arquivos. O britânico Claudius James Rich visitou Nínive pela primeira vez em 1820 e 1821, período durante o qual descobriu a tábua cuneiforme que havia sido preservada no palácio de Assurbanipal, a qual foi a primeira de milhares de descobertas no local, e acabou sendo vendida para o Museu Britânico de Londres (Ovenden, 2022).

À medida que as escavações avançavam, lideradas por Austen Henry Layra, em 1849, foram identificadas milhares de tábuas de argila, totalizando 28 mil, que estavam presentes na grande biblioteca de Assurbanipal, a qual é considerada uma das primeiras representações de organização de conhecimento. Com aproximadamente 30 cm de altura, eram confeccionadas em argila, sendo escritas enquanto ainda estavam úmidas. Apesar da passagem do tempo, alguns achados permaneceram intactos enquanto outros estavam destruídos. Neles estavam registrados acontecimentos de guerras, listas de deuses, informações sobre produtos comercializados na época, documentos com temas culturais, astrológicos e religiosos (Ovenden, 2022). Depreende-se que os achados arqueológicos revelam a tentativa de organizar em bibliotecas e arquivos, a fim de preservar o conhecimento.

Com base no contexto anterior, a preocupação em proteger os manuscritos, no transcurso histórico, levou à utilização de um material mais leve, flexível e de fácil transporte: o papiro. Criado no Egito, material derivado do junco. Com o avanço do tempo, a utilização do papiro foi gradualmente substituída por tecnologias mais duráveis, como o pergaminho, representando uma transição significativa para a escrita, Apesar de ser um material altamente inflamável e de difícil preservação, sua utilização perdurou por quatro séculos (Ovenden, 2022).

Diante desse panorama inicial sobre a evolução dos suportes de escrita e dos primeiros achados, torna-se pertinente avançar para um dos mais emblemáticos centros de preservação do conhecimento na Antiguidade: Alexandria. A cidade egípcia, famosa por sua lendária biblioteca, destacava-se como um dos maiores centros de conhecimento da Antiguidade (Ovenden, 2022).

Alexandria foi considerada uma das cidades mais importantes do mundo e, embora o que se saiba sobre a biblioteca seja bastante disperso, sabe-se que ela reunia, em um único local, todo o saber disponível na época. É relevante destacar a comparação entre as duas bibliotecas: a de Nínive (atual Iraque), remonta ao século VII a.C., tornando-se a mais antiga em termos de fundação, enquanto a de Alexandria era reconhecida como a mais famosa e influente da era

antiga, consolidando-se como o centro de conhecimento mais importante do mundo (Barbier, 2023).

Estudos dão conta de que, na época, a cidade de Alexandria abrigava duas bibliotecas principais: a *Mouseion* e a *Serapeum*, ou também conhecida como as bibliotecas Interna e Externa (Barbier, 2023). O complexo das bibliotecas de Alexandria abrigava uma vasta coleção de pergaminhos; estima-se que mais de 500 mil pergaminhos faziam parte do acervo. Contudo, a destruição da biblioteca permanece tema de debate. (Ovenden, 2022); (Barbier, 2023).

Apesar das trágicas perdas culturais, como a destruição da Biblioteca de Alexandria, o legado das bibliotecas e a preservação do conhecimento não foram interrompidos. À medida que o Cristianismo se consolidava, os livros espalharam-se pela Europa e pelo mundo mediterrâneo. Bibliotecas surgiram em diversas regiões da Europa, como na Grã-Bretanha e em Constantinopla. Na Calábria, no século VI, nos Mosteiros de Vivário, construíram a biblioteca de Scriptorium, que abrigou dois grandes livros: uma explanação dos Salmos e uma cópia da Bíblia.

Conforme o autor Ovenden (2022), nos territórios islâmicos, por volta dos 795 d.C., apesar da tradição de memorizar o Alcorão, essas comunidades começaram a desenvolver a cultura do livro. É importante ressaltar que, durante os períodos históricos marcados pelas instabilidades e conflitos, bibliotecas frequentemente sofreram danos intencionais, como invasões. Por extensão, muitos livros foram removidos de seus espaços originais e transferidos para locais considerados mais seguros.

Entre esses exemplos está o renomado *Livro de Kelles* (800 d. C.), uma obra iluminada produzida por monges, a qual documenta o Evangelho do Novo Testamento em latim; atualmente, este manuscrito é mantido na biblioteca de Trinity College, em Dublin, Irlanda. Outro exemplar que merece destaque é o Evangelho de Lindisfarne (700 d. C.) conhecido por sua arte cristã espetacular, que retrata os Evangelhos de Mateus, Marcos, Lucas e João, cuja capa é ornamentada em ouro, prata e pedras preciosas, encontrando-se na Biblioteca Britânica.

A partir do exposto, infere-se que parte da construção da identidade coletiva sempre esteve ligada à preservação da memória

registrada na escrita, o que demandava a adoção de medidas para proteger os acervos materiais de deteriorações causadas por agentes naturais ou pela ação humana. Desde os primórdios da civilização, a escrita, serviu como um testemunho confiável e duradouro do tempo, permitindo que as sociedades antigas registrassem suas conquistas.

Livros Para Além Das Cinzas: Uma História De Incinerações E Resgates

Outro aspecto relevante em relação ao livro, segundo Alberto Manguel (1997), está relacionado aos impactos da Reforma Religiosa à história das bibliotecas e à preservação do conhecimento, período marcado por importantes transformações na disponibilização e preservação de obras literárias. Durante essa época, importantes obras foram destruídas, e bibliotecas de mosteiros foram fechadas. A queima do papiro original da edição acadêmica grega da obra de Homero, na biblioteca de *Domus Tiberiana*, representa uma lastimável perda histórica que exemplifica essa fase.

Uma vez que, as instituições religiosas exerciam controle sobre a leitura da sociedade, por meio da administração das bibliotecas, permitindo apenas o consumo de textos de natureza religiosa. Nessa conjuntura, Manguel sustenta:

> Em 1658, aos dezoito anos de idade, estudando em abadia de Port-Royal sob o olhar vigilante dos monges cistercienses, Jean Racine[...]levou o livro para a floresta que cercava a abadia e começara a ler com avidez quando foi surpreendido pelo sacristão, que arrancou o livro das mãos do rapaz e jogou-o numa fogueira. Pouco depois, Racine conseguiu achar um outro exemplar, que também foi descoberto e lançado às chamas. Isso o estimulou a comprar um terceiro exemplar e a decorar o romance inteiro. Então entregou-o ao feroz sacristão, dizendo: Agora podes queimar este também, como fizeste com os outros. (Manguel, 1997, p.75-76)

A Igreja Católica exercia o controle sobre a leitura e o conhecimento, conferindo-lhe uma posição de poder, influência e autoridade moral por meio dessas regulamentações, as quais deveriam estar de acordo com a doutrina católica. Em contrapartida, textos considerados heréticos, ou que representassem ameaças aos dogmas religiosos da época eram censurados ou destruídos, muitas

vezes por meio de incineração em praça pública (Manguel,1997). Tais eventos, cujas chamas consumiam documentos ecoam como uma triste realidade desde Antiguidade, retratando a fragilidade humana diante da preservação da cultura da humanidade no transcorrer do tempo.

As primeiras bibliotecas fundadas no século XII eram administradas por ordens religiosas, entre elas a Ordem de Santo Agostinho, que estabeleceu a Abadia de Osney e o Convento de Santa Fridesvida. Os responsáveis pela administração dessas bibliotecas eram os religiosos, como frades dominicanos e franciscanos. Dentro da estrutura dominicana, existiam os *librarius*, responsáveis pelo cuidado e uso dos livros (Manguel, 1997).

Outro exemplo significativo sucedeu-se em Oxford, durante a Idade Média, com coleções de livros consideradas valiosas, acorrentadas a móveis a fim de garantir que permanecessem disponíveis para pesquisa. Contudo, essa prática não foi eficaz para assegurar a integridade dos acervos. Supõe-se, por exemplo, que 96,4% dos livros da biblioteca da Universidade tenham sido extraviados (Ovenden,2022).

Ovenden (2022) esclarece que outro caso emblemático de destruição de conhecimento, ocorreu nos Estados Unidos, no ano de 1814, quando o exército britânico ateou fogo na Casa Branca e no Capitólio, onde estavam armazenados livros e arquivos valiosos em línguas modernas. Essa ação reverberou e comprometeu a transmissão cultural de gerações. No entanto, em 30 de janeiro de 1815, foi assinada a autorização para a aquisição de 6.487 livros, totalizando o valor de US$23.950, o que resultou na criação de uma das bibliotecas do Congresso tornou-se uma das maiores e mais sofisticadas bibliotecas da América do Norte.

A tentação de destruir livros afetou inclusive os próprios autores. De acordo com o biógrafo do escritor Virgílio, Donato, o poeta planejou destruir o manuscrito de seu grande texto épico *Eneida* antes de sua publicação. De acordo com o biógrafo, quando Virgílio estava no leito de morte, propôs que Vário, amigo do poeta, queimasse a obra Eneida, no entanto não teve seu pedido aceito (Ovenden, 2022).

Outro escritor que tencionou que suas obras fossem incineradas foi Franz Kafka. pois ele solicitou a seu amigo próximo Max Brod que

realizasse tal feito após a sua morte, no entanto sua solicitação não foi atendida. Em outono de 1923, em Berlim, Kafka e sua esposa, Diamont, queimaram parte dos cadernos de anotações do escritor. Deduz-se que tais atitudes dos escritores, muitas vezes, refletem uma exacerbada autocrítica e uma profunda reflexão sobre o valor de suas criações (Ovenden, 2022).

Nessa conjuntura, David Fishman (2018) discorre que enquanto alguns autores lutavam contra a preservação de suas obras, a comunidade judaica demonstrava profunda conexão com os livros. Esse vínculo é evidenciado por diversos manuscritos que compõem a literatura deste povo, em especial os textos sagrados, como o Torá e pela ostensiva determinação do povo em defender bravamente seus manuscritos durante os horrores Segunda Guerra Mundial. Para eles, enfim, os livros desempenham não apenas o entretenimento, mas também função preponderante de preservar a história, religião e a cultura do seu povo.

Outro aspecto importante, está relacionado ao evento da queima de livros em 10 de maio de 1933, ocorrido na Alemanha, tal ato desencadeou reação internacional negativa. Esse episódio representa a erradicação de livros mais bem orquestrada que a história já presenciou. Em diversas cidades da Alemanha, sobretudo nas universitárias, pilhas de livros foram queimadas em praça pública, sob o comando de membros nazistas, particularmente sob a liderança direta do Ministério da Propaganda, de Joseph Goebles. Grupos nazistas elaboraram uma lista de autores indesejáveis a fim de bani-los das bibliotecas acadêmicas e privadas, cujos livros foram descartados. Vale ressaltar que essa lista teve repercussão positiva em todos os setores da sociedade alemã. Segundo Herrman[2] essas bibliotecas eram verdadeiros "bordéis literários" de escritores judeus e esquerdistas (Ovenden,2022).

Como se não bastassem as milhões de vidas devastadas, ainda cerca de 100 milhões de livros foram destruídos na tentativa de aniquilar as memórias de um povo, privando futuras gerações de compartilhar essas narrativas (Fischman, 2018).

2 Wolfgang Herrman (1904-1945) foi importante bibliotecário alemão que organizou a lista de autores banidos.

Relatos históricos descrevem que, além do impacto psicológico devastador associado a essa destruição em massa, havia comunidades ou indivíduos que arriscavam ou perdiam a vida, a fim de resguardar a cultura do seu povo registrada nos livros. Dessa forma, a queima de livros retratou uma maneira de censura e repressão de uma cultura e ainda uma estratégia de demonstrar a supremacia do Regime Nazista na Alemanha, ratificando as ideias xenofóbicas contra o povo judeu. (Fishman, 2018).

A Brigada de Papel, organizada pelo regime nazista, atuava em Vilna, então um importante centro cultural judaico. O grupo era composto por intelectuais judeus obrigados a selecionar, catalogar e separar livros, manuscritos e obras de arte de interesse judaico para posterior confisco ou destruição. Como desdobramento da pesquisa realizada pelo grupo, cerca de 40 mil volumes, que pertenciam à Biblioteca de Strashun (Lituânia), foram removidos e enviados para Instituto de Frankfurt, enquanto outros foram destinados para fábricas de reciclagem de papel. Em razão do grande volume de documentos, foi aberto pelos nazistas, outro ponto na biblioteca de YIVO[3] (Fishman, 2018).

Em junho de 1941, com a invasão alemã a Vilna, iniciou-se o bombardeio da cidade e o avanço das tropas nazistas sobre instituições culturais judaicas. Diante da ameaça de confisco e destruição, Prylucki, diretor do Instituto YIVO, e seus colegas enterraram textos e documentos considerados valiosos para protegê-los. A biblioteca YIVO, uma das mais importantes entre as 43 existentes nos territórios ocupados, tornou-se alvo do interesse nazista devido à riqueza de seu acervo (Fishman, 2018).

Se Prylucki e seus colegas se concentravam para enterrar registros, em contrapartida, integrantes da Brigada de Papel dedicavam-se incansavelmente, de forma clandestina e sorrateira, a salvar livros e materiais manuscritos. Ambos os grupos, com estratégias distintas, visavam a um bem comum: preservar a memória. A Brigada de Papel utilizava uma tática engenhosa: dedicavam-se a ler os livros por mais tempo, exaurindo os soldados alemães

[3] Conhecido como Instituto de Pesquisa Judaica (Yidisher Visnshaftekher Institut) – instituição dedicada ao estudo e a preservação da cultura judaica. Fundada em 1925, em Vilnius, Polônia, após a Segunda Guerra Mundial, foi transferida para Nova York (EUA).

encarregados de vigiá-los (Fishman, 2018). Essa estratégia prolongava a duração da inspeção do material, facilitando o ocultamento dos livros amarrados aos seus corpos, sob suas vestes, permitindo a remoção para esconderijos em bunkers localizados no Gueto – local onde se concentrava a população judaica na Europa.

Entretanto, essa manobra era considerada de alto risco, pois a maioria dos membros da Brigada de Papel era submetida a revistas nos portões de entrada do Gueto. Aqueles que estavam com livros ocultos e não eram expostos a revistas permaneciam vivos; mas, os que eram descobertos eram executados. Esse esforço permitiu que milhares de livros e documentos fossem resgatados e preservados. Infelizmente, esse empenho foi inútil, uma vez que, em 23 de setembro de 1943, a biblioteca clandestina do Gueto foi localizada e destruída pelos soldados alemães, e a maioria dos membros da Brigada de Papel foi vitimada, junto com os habitantes do Gueto. Em relação aos fatos ocorridos, Herman Kruk, em 1942, registrou em seu diário: "Os judeus ocupados com a tarefa estão literalmente aos prantos" (Ovenden, 2022, p.135).

Concomitante e à revelia do conhecimento da Brigada de Papel, surgiu uma força-tarefa paralela que objetivava salvaguardar as narrativas e os registros judaicos. Um grupo clandestino no Gueto de Varsóvia, a 450 km de Vilna, nomeado de Oyneg Shabes, liderado por Emanuel Riengelblum, ocultava piadas, histórias, poemas, relatos da vida dos judeus e descrição de protestos e trabalhos forçados. Durante os três anos de existência do grupo, eles conseguiram subtrair mais de 35 mil páginas, as quais foram enterradas em três galões de leite de metal no próprio Gueto.

Emanuel Riengelblum foi identificado e forçado a fugir com sua família para um esconderijo, porém os demais integrantes do grupo não tiveram a mesma sorte, pois cerca de 35 judeus foram capturados e assassinados em março de 1944. Parte do material ocultado pelo Oyneg Shabes foi recuperado. (Fishman, 2018).

Outro caso marcante de esforços para salvaguardar livros e preservar narrativas judaicas foi protagonizado pelo bibliotecário Dr. Antanas Ulpis, diretor da Câmara do Livro. Movido por profunda solidariedade ao povo judeu, Ulpis resgatou, entre as décadas de 1950

e 1960, importantes coleções de livros judaicos que corriam risco de eliminação pelas autoridades soviéticas (Fishman, 2018).

Além disso, o bibliotecário escondeu parte do acervo em tubos de órgãos na Igreja e misturou o restante com os milhares de livros convencionais já existentes na biblioteca da Igreja. Em 25 de outubro de 2017, a Biblioteca Nacional Martynas da Lituania informou que mais de 170 mil páginas de documentação judaica haviam sido encontradas na Igreja de São Jorge (Ovenden, 2022).

De acordo com Fishman (2018, p.48), "'para os nazistas, a 'aquisição' de livros e manuscritos judaicos raros era uma ferramenta importante na batalha espiritual e intelectual contra o judaísmo'". Essa afirmação, embora perturbadora e dolorosa, ressalta a extrema relevância dos livros judaicos para o exército nazista, pois constituíam um meio de investigar a cultura, história e religião judaica por intermédio dos discursos individuais dos personagens.

Historicamente, o povo judeu sofreu e continua a enfrentar até o presente momento reações antissemitas. Durante os séculos XVI e XVII, seus livros foram alvos de censura, como o Talmude4. Em 1554, foi impresso e publicado em Veneza o primeiro Index Librorum Prohibitorum Católico (Índice dos Livros Proibidos), que listava 290 autores protestantes (Fishman, 2018). Além disso, estudos recentes se depararam com manuscritos hebraicos medievais que foram utilizados como papel de embrulho para cobrir documentos nos municípios italianos de Cremona, Pavia e Bolonha.

Na história do Brasil, também houve diversos episódios de destruição de livros, motivados pela censura política, cultural ou religiosa. Um exemplo é o livro Feliz Ano Novo, de Rubem Fonseca, que, tão logo foi publicado, 1975, tornou-se um best-seller; porém, em 1976, a obra foi objeto de censura pelo trabalho integrado entre as equipes do Governo Militar. Os órgãos responsáveis da época justificaram a censura da obra pela presença de conteúdo ofensivo à moral e aos bons costumes. Imediatamente após sair esta sentença, o Ministro da Justiça, Armando Falcão5, determinou a busca e a

4 Talmude – palavra hebraica *lamad* que significa ensinar, instruir ou aprender. Consiste em uma coleção de livros rabínico, produzida durante o Período Helenístico (Séc. III e II a. C), a qual tratava de leis, regulamentos rabínicos, tradições, ritos e cerimônias.

5 Armando Falcão foi o ministro da Justiça do Brasil entre 23 de julho de 1976 e 30 de janeiro de 1978, que, em apenas quatro anos, proibiu mais livros do que a Inquisição nos tempos

apreensão de todos os exemplares no território nacional. A obra retornou à comercialização somente em 1989, ano em que foi republicada (Soares, 2020).

Outro título que foi alvo de censura por ser considerado impróprio para a leitura e banido da escola foi a obra Meninos sem pátria, de Luiz Puntel. O romance, que estava em circulação há 37 anos e já contava com 23 edições, nunca havia enfrentado problemas relacionados ao conteúdo. Em 2018, o renomado colégio carioca Santo Agostinho, localizado no Leblon, atendeu à pressão de alguns pais de alunos do 6º ano, os quais alegavam que a narrativa instigava a ideologia comunista nos estudantes (Molica, 2018).

Em março de 2024, uma polêmica foi gerada em torno da obra O avesso da pele, de Jeferson Tenório, ganhador de vários prêmios literários e que aborda questões pertinentes, como racismo e sexualidade. A discussão iniciou após a diretora da Escola Estadual de Ensino Médio Ernesto Alves de Oliveira, localizada no município de Santa Cruz do Sul (RS), solicitar o recolhimento dos exemplares distribuídos à escola, alegando "vocabulário de baixo nível" e "vulgaridade" de termos utilizados na história. A partir do pronunciamento da diretora, que reverberou nas mídias sociais, outros estados, como Paraná, Mato Grosso e Goiás, adotaram a mesma postura, procedendo ao recolhimento dos exemplares de circulação (Santos, 2024).

Portanto, o Brasil experienciou e continua a enfrentar manifestações equivalentes às "queimas de livros" modernas, por meio de práticas de censura e proibições de acesso a obras. Esse contexto tem o potencial para ser compreendido à luz da reflexão de Petit (2009), que explica a interação do livro e o leitor, na relação de solitude, estabelecendo um jogo interpretativo, o qual revela a capacidade libertadora da leitura. É nesse movimento de alforria, que ela – leitura – escapa a controles externos, permitindo que o leitor construa sentidos próprios. É justamente essa capacidade de emancipação que inquieta os conservadores, pois, ao se depararem com o imprevisível da interpretação individual, perdem o controle

monárquicos e do que o famoso Index Librorum Proihibitorum (Índice dos Livros Proibidos) a Igreja Católica (Silva, 2019).

diante do incontrolável (interpretação do leitor). Diante desta ameaça, autoritários preferem censurar a fim de controlar confrontos ideológicos, históricos e políticos e, com isso, impedem questionamentos, ampliam dominação e controle entre os sujeitos envolvidos no discurso. Esses eventos condenáveis despertam a necessidade de respeito à diversidade, a empatia entre eu-outro, a liberdade de expressão em uma sociedade democrática.

Conclusão

Ao findar este percurso, que revelou a primordial preocupação das civilizações antigas em registrar o conhecimento por escrito, e que, em digressão histórica, expôs o livro como um alvo constante de destruição — desde as queimadas massivas, ou eliminações individualizadas até as atuais proibições de circulação — somos levados à inevitável questão: Qual a razão de tais atos?

A resposta a essa questão reside no fato de que o livro não se limita a guardar conhecimento; ele atua como força transformadora, questionando crenças e impulsionando mudanças profundas, influenciando tanto sua consciência individual quanto a coletiva. Desse modo, o livro tem a capacidade de modificar o mundo porque, antes, ecoa em quem o lê: promove discursos reflexivos e deixa um vestígio duradouro na memória, capaz de converter pensamentos em ação.

Referências

BARBIER, Frédéric. **História das bibliotecas**: de Alexandria às bibliotecas virtuais. São Paulo: Edusp, 2023.

FISHMAN, David E. **Os homens que salvavam livros**: a luta para proteger os tesouros judeus das mãos dos nazistas. São Paulo: Vestígio, 2018.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Pedro Maia Soares.

MOLICA, Fernando. Escola católica do Rio censura livro acusado de ser de esquerda: direção do Colégio Santo Agostinho acatou queixas de pais de alunos que protestaram contra a adoção de obra de ficção que trata da ditadura. **Revista Veja.** 02 out. 2018. Disponível em: https://veja.abril.com.br/brasil/escola-catolica-do-rio-censura-livro-acusado-de-ser-de-esquerda/. Acesso em: 02 abr. 2024.

OVENDEN, Richard. **Queimando livros:** uma história sobre o ataque ao conhecimento. Rio de Janeiro: Globo, 2022. 296 p.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

SANTOS, Emily. **'O Avesso da Pele':** livro que debate racismo é censurado em escolas de 3 estados por reação equivocada ao conteúdo, alertam especialistas. [08 mar. 2024]. G1. Educação. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/ noticia/2024/03/08. Acesso em: 20 set. 2024.

SOARES, João Pedro. Feliz ano velho: o alvoroço provocado por um livro de Rubem Fonseca na burocracia da censura nos anos 1970. **Revista Piauí.** Edição 166, julho 2020. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/materia/feliz-ano-velho-rubem-fonseca/. Acesso em: 02 maio 2024.

PRÁTICAS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE ESPANHOL: O PIBID COMO INSTRUMENTO DE COMBATE À XENOFOBIA

Shelkelene Lira Sandra Cabral (UFAC) [1]
Luciano Mendes Saraiva (UFAC) [2]

Introdução

"Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes."
(Paulo Freire)

A intensificação dos fluxos migratórios no contexto contemporâneo tem provocado profundas transformações sociais, culturais e linguísticas, especialmente em regiões de fronteira, como a Amazônia brasileira. Nesse cenário, o encontro entre diferentes povos, línguas e identidades, embora potencialmente enriquecedor, também tem sido atravessado por tensões, preconceitos e práticas de exclusão, dentre as quais destaca-se a xenofobia. Tal fenômeno, longe de se restringir aos espaços sociais mais amplos, adentra o ambiente escolar, repercutindo nas relações entre estudantes e no modo como a diversidade é percebida, valorizada ou em muitos casos, silenciada.

A escola, enquanto espaço privilegiado de formação humana, não pode se furtar ao enfrentamento crítico dessas problemáticas. Conforme afirma Candau (2016), a educação que se pretende democrática e emancipadora precisa reconhecer a diversidade como constitutiva da sociedade e assumir a interculturalidade não apenas como conteúdo, mas como princípio ético-político orientador das práticas pedagógicas. Nesse sentido, o ensino de línguas estrangeiras,

[1] Graduanda do curso de Letras Espanhol na Universidade Federal do Acre; Bolsista Capes pelo Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Graduanda do curso de Psicanálise Clínica do Instituto Educacional Videira, Docente de Língua Espanhola e Socioemocional do Ensino Fundamental 2 e Médio do Colégio Sigma. Professora de Língua Espanhola do Ensino Fundamental 2 e Médio no Instituto águias do Saber. Contato: shelkelenelsc@gmail.com
[2] Doutor pelo Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente do Curso de Letras Espanhol e respectivas literaturas na Universidade Federal do Acre. Bolsista Capes pelo Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Contato: luciano.saraiva@ufac.br

particularmente o de língua espanhola em contextos de fronteira, revela-se um campo fértil para o desenvolvimento de ações que articulem aprendizagem linguística, formação cidadã e valorização das identidades culturais.

No Acre, estado marcado pela presença significativa de imigrantes hispano-falantes oriundos do Peru, da Bolívia e, mais recentemente, da Venezuela, a convivência intercultural tornou-se uma realidade cotidiana nas escolas públicas. Entretanto, essa proximidade nem sempre se traduz em relações de respeito e reconhecimento mútuo, sendo recorrentes episódios de discriminação, estigmatização e negação do outro. Como assinala Hall (2003), as identidades culturais são construídas historicamente em meio a relações de poder, nas quais determinados grupos são legitimados enquanto outros são inferiorizados ou invisibilizados.

Diante desse quadro, torna-se imprescindível pensar o ensino de Espanhol para além de uma abordagem de ensino que se limita ao estudo da estrutura, compreendendo-o como prática social e política, capaz de contribuir para a desconstrução de estereótipos e para a promoção de uma educação intercultural crítica. Nessa perspectiva, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) configura-se como um espaço formativo estratégico, tanto para os licenciandos quanto para os estudantes da educação básica, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática e a implementação de projetos pedagógicos comprometidos com a transformação social.

Inspirada na pedagogia freireana, que concebe a educação como ato de diálogo, conscientização e libertação (Freire, 1996), a experiência aqui relatada buscou problematizar a xenofobia no contexto escolar, promovendo reflexões sobre as vivências de estudantes imigrantes e fomentando atitudes de empatia, respeito e solidariedade. Ao dialogar com a proposta de interculturalidade crítica defendida por Walsh (2009), entende-se que tais ações não se limitam à celebração superficial da diversidade, mas visam questionar as estruturas de desigualdade que historicamente marginalizam determinados grupos culturais e linguísticos.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar uma prática pedagógica desenvolvida no âmbito do Pibid espanhol, sob coordenação do professor Luciano Mendes Saraiva e supervisão da

professora Jakeline Maria de Souza e Souza, em turmas do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, que tomou a xenofobia como eixo temático e a interculturalidade como fundamento teórico-metodológico. Busca-se evidenciar como atividades mediadas pelo diálogo, pela linguagem audiovisual e pela produção escrita podem contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer o outro em sua dignidade e de construir relações mais justas no espaço escolar e social.

Fundamentação Teórica

A discussão sobre a xenofobia no contexto educacional exige uma compreensão ampla das relações entre cultura, identidade, poder e linguagem. Trata-se de um fenômeno que não se manifesta de forma isolada, mas que está intrinsecamente ligado a processos históricos de colonização, desigualdade social e hierarquização cultural, os quais atravessam a escola e influenciam as práticas pedagógicas e as interações entre os sujeitos.

A xenofobia pode ser compreendida como a rejeição, hostilidade ou discriminação dirigida a indivíduos ou grupos percebidos como "estrangeiros", muitas vezes associada a estereótipos, medos e construções sociais negativas (Albuquerque Júnior, 2016). No contexto latino-americano, especialmente nas regiões de fronteira, esse fenômeno adquire contornos específicos, pois envolve populações historicamente marcadas por processos de exclusão e por deslocamentos forçados motivados por crises econômicas, políticas e humanitárias.

Segundo Bauman (2017), a figura do estrangeiro é frequentemente construída como ameaça simbólica, o que alimenta discursos de intolerância e práticas de segregação. Na escola, tais discursos podem se materializar em formas sutis ou explícitas de violência simbólica, como o silenciamento, a ridicularização da língua materna, a desvalorização da cultura de origem e a negação do pertencimento.

Na mesma direção, Bourdieu (2004) destaca que a linguagem é um dos principais instrumentos de poder simbólico, sendo capaz de legitimar hierarquias e produzir exclusões. Assim, quando a língua e a cultura do estudante imigrante não são reconhecidas como legítimas

no espaço escolar, cria-se um ambiente que reforça sentimentos de inferiorização e não pertencimento, contribuindo para a reprodução de práticas xenofóbicas.

Vale destacar que, a noção de identidade, conforme Stuart Hall (2003), deve ser compreendida como um processo dinâmico, histórico e relacional, construído na interação com o outro e atravessado por relações de poder. Para o autor, as identidades não são fixas, mas posições que os sujeitos ocupam em determinados contextos discursivos e sociais. Nesse sentido, a presença de estudantes imigrantes nas escolas brasileiras tensiona concepções homogêneas de cultura e nacionalidade, exigindo a construção de novos olhares sobre a diferença.

Para Hall (2003, p. 67), "As identidades culturais são formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos cercam". Essa perspectiva evidencia que o reconhecimento da diversidade cultural não pode restringir-se a abordagens folclorizantes, mas deve envolver o questionamento das narrativas hegemônicas que historicamente subalternizam determinados povos e línguas, narrativas essas que produzem discursos que resultam na exclusão de pessoas de diferentes nacionalidades por meio de preconceitos linguísticos e culturais que podem levar à hostilidade, perseguição e violências físicas ou psicológicas, razão pela qual defendemos a importância de uma educação intercultural que de fato promova um interculturalidade crítica e políticas de respeito ao próximo.

A educação intercultural, conforme Candau (2008; 2016), propõe a valorização da diversidade como princípio pedagógico e político, defendendo práticas que promovam o diálogo entre culturas em condições de igualdade. Para a autora, não se trata apenas de reconhecer diferenças, mas de enfrentar as desigualdades que as atravessam, problematizando as relações de poder que produzem exclusões.

Em diálogo com essa concepção, Walsh (2009) desenvolve a noção de interculturalidade crítica, entendida como um projeto ético-político voltado à transformação das estruturas coloniais que ainda organizam as sociedades latino-americanas. Segundo a autora, a

interculturalidade crítica: "não se limita ao reconhecimento da diversidade, mas busca intervir nas assimetrias de poder que historicamente subalternizaram povos, saberes e línguas, propondo a construção de outras formas de convivência, baseadas na justiça, no respeito e na dignidade" (Walsh, 2009, p. 47).

No âmbito escolar, essa perspectiva implica repensar currículos, metodologias e práticas avaliativas, de modo a incluir as vozes historicamente silenciadas e a promover a construção de conhecimentos a partir do diálogo intercultural, como o proposto pelo Pibid espanhol, descrito neste estudo.

O Ensino de Línguas e a Pedagogia Crítica

O ensino de Língua Espanhola, especialmente em contextos de fronteira, configura-se como espaço privilegiado para a problematização da xenofobia e para a construção de uma consciência intercultural. Conforme Freire (1996), a educação deve ser entendida como prática de liberdade, fundada no diálogo, na escuta e na problematização da realidade. Para o autor, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção, num processo em que educador e educandos se reconhecem como sujeitos históricos. Nesse sentido, trabalhar temas como migração, identidade e preconceito no ensino de línguas possibilita articular o desenvolvimento das competências linguísticas à formação crítica e cidadã.

A pedagogia crítica das línguas, defendida por autores como Moita Lopes (2006) e Tílio (2019), reforça essa perspectiva ao afirmar que o ensino linguístico deve considerar os contextos sociais, culturais e políticos nos quais a língua é usada, problematizando discursos de dominação e promovendo a emancipação dos sujeitos.

Com efeito, não é tarefa fácil para a escola e tampouco para o professor promover uma educação intercultural, trabalhando conteúdos estruturais e culturais que levem em consideração os contextos sociais e culturais de cada aluno, especialmente porque cada aluno carrega consigo uma realidade distinta, e o grande número de alunos em uma sala dificulta ao professor atendê-los de forma

individualizada, e é nesse contexto que o Pibid espanhol entra como um colaborar e atua como espaço formativo.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) constitui-se como uma política pública de formação inicial de professores, cujo objetivo é aproximar licenciandos da realidade da escola básica, promovendo a articulação entre teoria e prática, universidade e educação básica. No subprojeto de Língua Espanhola, as ações são orientadas por uma concepção de ensino crítico, intercultural e contextualizado, que compreende a língua como prática social e instrumento de construção de sentidos, identidades e cidadania.

A inserção da bolsista no cotidiano escolar permitiu o planejamento e a execução de atividades que integraram conteúdos linguísticos a temas sociais relevantes, como migração, diversidade cultural e direitos humanos, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza o desenvolvimento de competências relacionadas ao respeito à diversidade, à empatia e à convivência democrática. Estas temáticas estão alinhadas com as metas previstas no projeto Pibid espanhol que se propõem em: Meta 4 - Realizar oficinas com duração de 2 meses utilizando o gênero discursivo curta-metragem abordando temas transversais como ética, saúde, acessibilidade, pluralidade e cultura com o intuito de fomentar a conscientização sobre a igualdade social e a Meta 8 - Realizar oficinas com duração de 3 meses com leituras e discussão de textos que tratem sobre o tema cultura, apresentando as culturas de fronteiras como elementos constitutivos dos sujeitos acreanos.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza interventiva e com abordagem descritivo-analítica, fundamentada nos pressupostos da pesquisa-formação e da pesquisa participante, uma vez que a autora atuou diretamente no planejamento, na execução e na avaliação das atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Pibid Espanhol. Tal abordagem se justifica pela necessidade de compreender os significados atribuídos pelos

sujeitos às experiências vivenciadas, bem como os processos de construção de sentidos relacionados à xenofobia, à alteridade e à convivência intercultural no contexto escolar. Essa perspectiva metodológica possibilita compreender os fenômenos educacionais a partir da interação entre sujeitos, contextos e práticas, valorizando as experiências vividas e os significados construídos coletivamente.

Conforme Minayo (2012), a pesquisa qualitativa busca apreender os sentidos, valores e representações que orientam as ações humanas, sendo particularmente adequada para investigações que envolvem processos formativos, relações interculturais e práticas pedagógicas voltadas à transformação social. Nesse sentido, o estudo analisou uma experiência didática cujo foco foi a problematização da xenofobia e a promoção do diálogo intercultural no ensino de Língua Espanhola, articulando teoria e prática em uma perspectiva crítica e emancipadora.

Nesse sentido, o estudo buscou analisar não apenas os resultados visíveis das atividades desenvolvidas, mas, sobretudo, os processos formativos, as percepções dos estudantes e as transformações atitudinais observadas ao longo da intervenção pedagógica.

A investigação foi realizada na Escola de Ensino Fundamental Neutel Maia, localizada no município de Rio Branco, capital do estado do Acre, região Norte do Brasil, caracterizada por sua condição de fronteira amazônica e por intensos fluxos migratórios provenientes de países hispano-americanos, especialmente Peru, Bolívia e Venezuela. Essa configuração geopolítica confere ao espaço escolar um caráter multicultural e plurilíngue, no qual convivem estudantes brasileiros e filhos de imigrantes, bem como sujeitos que mantêm vínculos culturais, linguísticos e identitários com diferentes países da América Latina.

Tal contexto evidencia a relevância social e pedagógica do ensino de Língua Espanhola como componente curricular que ultrapassa a dimensão instrumental e assume uma função sociopolítica, ao possibilitar a problematização das relações interculturais, dos processos migratórios e das situações de preconceito e exclusão que atingem, de forma particular, populações estrangeiras em situação de vulnerabilidade.

A investigação foi realizada na Escola de Ensino Fundamental Neutel Maia, localizada no município de Rio Branco, capital do estado do Acre, região Norte do Brasil, caracterizada por sua condição de fronteira amazônica e por intensos fluxos migratórios provenientes de países hispano-americanos, especialmente Peru, Bolívia e Venezuela. Trata-se de uma instituição pública que atende estudantes de diferentes contextos socioeconômicos e culturais, muitos deles residentes em áreas periféricas e em situação de vulnerabilidade social.

Cabe destacar que o Acre se caracteriza por uma configuração geopolítica confere ao espaço escolar um caráter multicultural e plurilíngue, no qual convivem estudantes brasileiros e filhos de imigrantes, bem como sujeitos que mantêm vínculos culturais, linguísticos e identitários com diferentes países da América Latina. Tal contexto evidencia a relevância social e pedagógica do ensino de Língua Espanhola como componente curricular que ultrapassa a dimensão instrumental e assume uma função sociopolítica, ao possibilitar a problematização das relações interculturais, dos processos migratórios e das situações de preconceito e exclusão que atingem, de forma particular, populações estrangeiras.

Participaram da pesquisa estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, com idades entre 13 e 15 anos, regularmente matriculados na referida instituição. O grupo era composto por alunos brasileiros e por estudantes de origem peruana, boliviana e venezuelana, configurando um ambiente marcado pela diversidade cultural e linguística. Tal realidade confere relevância social e pedagógica à abordagem da temática da xenofobia, uma vez que os conflitos interculturais, os preconceitos linguísticos e as representações estereotipadas se fazem presentes nas interações juvenis.

Também integraram o processo as bolsistas do Pibid Espanhol, sob orientação da professora supervisora da escola e do coordenador de área da Universidade Federal do Acre (Ufac), responsáveis pelo planejamento, execução e acompanhamento das atividades pedagógicas.

As ações foram desenvolvidas ao longo de encontros semanais, organizados em três momentos pedagógicos articulados:

1. **Sensibilização e problematização:** Inicialmente, realizou-se a exibição de um curta-metragem intitulado *"El viaje de Said"* (2006), que retrata a experiência de um sujeito imigrante em situação de discriminação, com foco nas dificuldades de adaptação, nas barreiras linguísticas e nos sentimentos de exclusão. A escolha do recurso audiovisual fundamenta-se em Moran (2015), que destaca o potencial dos vídeos para mobilizar emoções, favorecer a identificação e estimular a reflexão crítica. Ato contínuo roda de conversa orientada por perguntas problematizadoras, com o objetivo de estimular a expressão de sentimentos, percepções e experiências dos estudantes em relação ao tema. Essa etapa dialoga com a pedagogia freireana ao valorizar a palavra do estudante e a construção coletiva do conhecimento por meio do diálogo problematizador.
2. **Mediação pedagógica intercultural:** Em seguida, foram propostas atividades de leitura, análise de narrativas e discussões em Língua Espanhola, abordando relatos de imigrantes latino-americanos e situações de discriminação linguística e cultural. Esse momento buscou articular o ensino da língua ao desenvolvimento da competência intercultural, conforme orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular.
3. **Produção e sistematização:** Por fim, os estudantes realizaram produções na língua espanhola escritas e orais, como cartas, relatos e pequenos textos reflexivos, nos quais expressaram suas compreensões sobre a xenofobia, estratégias de enfrentamento e propostas para a construção de uma convivência respeitosa no espaço escolar. Ademais, realizaram produções escritas em Língua Espanhola, nas quais relataram suas impressões sobre o curta-metragem, refletiram sobre a xenofobia e propuseram atitudes para a promoção do respeito aos imigrantes. Essas produções constituíram o principal corpus de análise da pesquisa, permitindo observar o desenvolvimento linguístico, a apropriação de vocabulário

temático e, sobretudo, a emergência de posicionamentos críticos e solidários.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a observação participante permite ao pesquisador compreender o fenômeno investigado a partir da interação direta com o contexto e com os sujeitos, favorecendo uma análise mais sensível e contextualizada das práticas educativas. Assim, os dados foram coletados por meio da observação participante, dos registros em diário de campo, das produções escritas dos estudantes, das transcrições das discussões em sala, além das fotografias das atividades realizadas (com autorização da escola), respeitando os princípios éticos previstos para estudos com seres humanos, assegurando o anonimato dos participantes, o consentimento da instituição escolar e a utilização dos dados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

A análise fundamentou-se nos princípios da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação, buscando identificar categorias temáticas relacionadas à percepção da diferença, à empatia, ao reconhecimento do outro e à problematização da xenofobia. As categorias emergentes foram interpretadas à luz do referencial teórico da interculturalidade crítica, da pedagogia freireana e dos estudos culturais, permitindo compreender como as práticas desenvolvidas contribuíram para a construção de uma consciência intercultural e para o enfrentamento de discursos discriminatórios no espaço escolar.

Dialogando Sobre os Resultados

A análise das atividades desenvolvidas no âmbito do Pibid Espanhol evidencia que a abordagem intercultural da temática da xenofobia contribuiu significativamente para a construção de uma postura crítica, empática e solidária por parte dos estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. As produções orais e escritas revelaram não apenas a ampliação do repertório linguístico em língua espanhola, mas, sobretudo, a ressignificação de concepções sobre imigração, diferença cultural e convivência social.

A partir da análise de conteúdo (Bardin, 2011), foi possível organizar os dados em quatro categorias centrais: a) percepção da diferença e do preconceito; b) empatia e reconhecimento do outro; c) construção de consciência intercultural; e d) escola como espaço de acolhimento e transformação social. A seguir, apresentaremos resultados obtidos a partir de discursos construídos nos relatos dos alunos participantes.

a) Percepção da Diferença e do Preconceito

Nos relatos iniciais, muitos estudantes associavam a presença de imigrantes a estereótipos negativos, especialmente relacionados ao sotaque, à forma de falar e aos costumes culturais. Após a exibição do curta-metragem e das discussões orientadas, observou-se uma ampliação da compreensão sobre o sofrimento causado por práticas xenofóbicas e pela exclusão linguística.

Em uma das produções, um aluno escreveu: "Las personas que llegan de otros países no deben ser tratadas como extrañas, porque también tienen sueños y derechos como nosotros." Esse tipo de enunciado demonstra a passagem de uma visão centrada na diferença como ameaça para uma compreensão da alteridade como direito e como parte constitutiva da sociedade, conforme defende Hall (2003) ao afirmar que as identidades se constroem no encontro com o outro e não na negação da diferença.

b) Empatia e Reconhecimento do Outro

A empatia emergiu como um dos principais resultados formativos da intervenção. Muitos estudantes passaram a se colocar no lugar do sujeito migrante, reconhecendo as dificuldades enfrentadas no processo de adaptação cultural e linguística. Tal movimento dialoga com a perspectiva freireana de educação humanizadora, na qual o ato educativo deve promover a leitura crítica da realidade e o compromisso ético com a dignidade humana (Freire, 1996).

Um dos registros escritos destacou: "Si yo estuviera en otro país, me gustaría ser respetado y ayudado, no discriminado por mi forma de

hablar." Esse posicionamento revela a internalização de valores de solidariedade e justiça social, fundamentais para a formação cidadã e para a construção de uma escola comprometida com os direitos humanos.

c) Construção de Consciência Intercultural

A proposta pedagógica permitiu aos estudantes compreender que a língua espanhola não é apenas um conteúdo escolar, mas um meio de acesso a culturas, histórias e identidades diversas. Conforme Candau (2016), a educação intercultural deve promover o diálogo entre saberes, o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento das desigualdades estruturais.

Nesse sentido, os alunos passaram a reconhecer os imigrantes hispano-falantes presentes na região amazônica não como "estrangeiros distantes", mas como sujeitos concretos, portadores de culturas e experiências que enriquecem o espaço social e escolar. Tal compreensão aproxima-se da noção de interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009), que defende práticas educativas capazes de questionar relações de poder, hierarquias culturais e processos de subalternização.

d) A escola como Espaço de Acolhimento e Transformação Social

Os dados indicam que a escola, ao assumir uma postura intercultural, pode se constituir como espaço privilegiado de combate à xenofobia e de promoção da convivência democrática. As discussões em sala favoreceram o surgimento de propostas dos próprios estudantes para o enfrentamento do preconceito, como campanhas de conscientização, respeito às diferenças linguísticas e acolhimento a colegas estrangeiros.

Essas manifestações confirmam o potencial transformador das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Pibid espanhol, que, ao articular formação docente e intervenção social, contribuem para a construção de uma educação crítica e socialmente referenciada. Como afirma Freire (1996, p. 67), "A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo."

Assim, as atividades realizadas demonstram que o ensino de Língua Espanhola, quando orientado por princípios interculturais, pode ultrapassar o ensino instrumental da língua e assumir um papel político-pedagógico na formação de sujeitos conscientes, solidários e comprometidos com a justiça social.

Em nosso estudo, corroboramos Walsh quando entendemos que "A interculturalidade não é apenas a coexistência entre culturas, mas um projeto político-pedagógico de transformação das relações desiguais de poder, de reconhecimento dos saberes subalternizados e de construção de uma sociedade verdadeiramente democrática." (Walsh, 2009, p. 45)

A análise dos dados produzidos no contexto do Pibid espanhol permite afirmar que a abordagem intercultural da temática da xenofobia se articula diretamente aos pressupostos da educação crítica, emancipatória e antirracista. Conforme Candau (2008; 2016), a educação intercultural não se limita à valorização folclórica das diferenças, mas implica problematizar as relações de poder que historicamente produziram desigualdades, silenciamentos e exclusões, especialmente no que se refere aos sujeitos migrantes e às minorias étnico-linguísticas.

Para Candau (2016, p. 39): "A perspectiva intercultural crítica supõe reconhecer as diferenças culturais, mas, ao mesmo tempo, enfrentar as desigualdades que as atravessam, questionando os mecanismos de dominação, discriminação e hierarquização presentes na sociedade e na escola." Essa concepção encontra ressonância nos resultados obtidos, uma vez que as atividades desenvolvidas possibilitaram aos estudantes compreender a xenofobia não como um fenômeno isolado ou fruto de atitudes individuais, mas como expressão de estruturas sociais marcadas por relações assimétricas de poder.

No mesmo direcionamento, Hall (2003) contribui para essa análise ao afirmar que as identidades culturais são construções históricas e discursivas, permanentemente em processo, constituídas na relação com a alteridade. Assim, o contato com narrativas de migração e com experiências de discriminação vivenciadas por sujeitos hispano-falantes permitiu aos estudantes refletirem sobre seus

próprios lugares identitários e sobre a necessidade de reconhecer o outro como sujeito de direitos.

Nesse sentido, o ensino de Língua Espanhola, ao ser orientado por uma perspectiva intercultural, assume um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma educação linguística comprometida com a cidadania e com os direitos humanos. Conforme Freire (1996), a prática educativa deve ser dialógica, problematizadora e orientada para a conscientização, compreendida como o processo pelo qual os sujeitos se tornam capazes de ler criticamente a realidade e de intervir nela.

Freire (1996, p. 81) afirma: "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo." Essa concepção fundamenta a metodologia adotada nas intervenções do Pibid espanhol, uma vez que o diálogo, a escuta e a valorização das experiências dos estudantes foram elementos centrais para a construção coletiva do conhecimento e para o enfrentamento das práticas xenofóbicas no espaço escolar.

Complementarmente, Walsh (2009) propõe a noção de interculturalidade crítica como um projeto político que visa não apenas o reconhecimento da diversidade, mas a transformação das estruturas que produzem exclusão e subalternização. Para a autora, a escola pode e deve constituir-se como espaço de resistência e de construção de novos horizontes civilizatórios, nos quais a diferença seja compreendida como potência e não como ameaça.

Assim, ao articular teoria e prática, o trabalho desenvolvido pelo Pibid Espanhol evidencia que a educação intercultural, quando integrada ao ensino de línguas, possibilita a formação de sujeitos críticos, capazes de problematizar o racismo, a xenofobia e outras formas de opressão, contribuindo para a construção de uma cultura de paz, respeito e solidariedade.

Algumas Considerações

A presente pesquisa buscou analisar de que modo práticas interculturais desenvolvidas no âmbito do Pibid Espanhol podem contribuir para o enfrentamento da xenofobia no contexto escolar, especialmente em uma região de fronteira marcada por intensos

fluxos migratórios, como é o caso do Acre. A partir das atividades realizadas com turmas do 8º e 9º ano, foi possível constatar que o trabalho pedagógico fundamentado no diálogo, na problematização e na valorização das identidades culturais promoveu mudanças significativas nas percepções dos estudantes acerca dos sujeitos imigrantes e da diversidade linguística.

Os resultados evidenciaram que a xenofobia, muitas vezes naturalizada no cotidiano escolar, pode ser desconstruída quando a escola assume uma postura crítica e formativa, reconhecendo-se como espaço privilegiado de construção de valores democráticos. As práticas desenvolvidas permitiram que os estudantes compreendessem o fenômeno migratório não como ameaça, mas como expressão legítima de busca por melhores condições de vida, rompendo com discursos estigmatizantes e excludentes.

Estudos como estes nos possibilita compreender Walsh (2009) quando afirma que a educação intercultural, ao promover o diálogo entre culturas, contribui para a superação de relações assimétricas e para o reconhecimento do outro como sujeito de direitos. Do mesmo modo, as reflexões de Hall (2003) possibilitaram compreender que as identidades são construções históricas e sociais, atravessadas por relações de poder, o que reforça a necessidade de uma escola que questione estereótipos e narrativas hegemônicas. Já Freire (1996) fundamenta a dimensão política do trabalho pedagógico, ao afirmar que educar é um ato de intervenção no mundo, orientado pela ética, pelo respeito e pela busca da humanização. Walsh (2009), por sua vez, amplia essa compreensão ao defender uma interculturalidade crítica, comprometida com a justiça social e com a valorização dos saberes historicamente subalternizados.

Nesse sentido, o ensino de Língua Espanhola revelou-se um potente instrumento de mediação intercultural, pois, ao trabalhar a língua em articulação com aspectos culturais, históricos e sociais dos povos hispano-falantes, possibilitou aos estudantes ampliar sua visão de mundo e desenvolver atitudes de empatia, respeito e solidariedade. A língua deixou de ser apenas um conteúdo curricular e passou a ser compreendida como prática social, atravessada por identidades, memórias e lutas.

Para a formação docente, especialmente no contexto do Pibid, a experiência reafirma a importância de uma prática pedagógica comprometida com os princípios da educação inclusiva e antirracista. A vivência em sala de aula, mediada por referenciais teóricos críticos, permitiu às bolsistas compreenderem à docência como ação ética e política, voltada para a construção de uma escola que acolha a diversidade e enfrente todas as formas de discriminação.

Por fim, destaca-se que o combate à xenofobia no espaço escolar não se limita a ações pontuais, mas exige a construção contínua de projetos pedagógicos que integrem currículo, formação docente e participação discente em uma perspectiva intercultural. A escola, ao assumir esse compromisso, contribui não apenas para a aprendizagem de conteúdos, mas para a formação de sujeitos críticos, capazes de conviver com a diferença e de atuar na transformação da realidade social.

Ao finalizar este estudo, concluímos que as práticas interculturais desenvolvidas pelo Pibid Espanhol demonstram grande potencial para a promoção de uma educação humanizadora, democrática e socialmente comprometida, reafirmando o papel da escola como espaço de resistência, diálogo e construção de uma cultura de paz e respeito à diversidade. Ademais, considerando a importância e a complexidade do tema, ainda há muito o que investigar sobre xenofobia nas escolas e nos demais espaços sociais do território acreano, para que possamos pensar em políticas que coloquem efetivamente em prática a compreensão e o respeito pela cultura do outro, a resiliência para receber os imigrantes e ver a potencialidade na diversidade cultural e social existente na interação com estes sujeitos que paulatinamente passam a fazer parte da sociedade acreana.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Xenofobia**: medo e rejeição ao estrangeiro. São Paulo: Cortez, 2016

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural**: mediações e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Introdução. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

TILIO, Rogério. Cultura(s), identidade(s) e ensino de línguas na contemporaneidade. In: TILIO, Rogério; SANTOS, Marcelo; BARROS, Jaqueline (Org.). **Questões identitárias no ensino de língua estrangeira**. Campinas: São Paulo: Pontes Editores, 2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, 2009.

RIÓBÓO, Coke (Direção). **El viaje de Said**. Espanha: Estudio Filmayer, 2006. Curta-metragem (12 min), son., color.

A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA COMO EIXO DE ENSINO SOBRE COESÃO REFERENCIAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Luciana Kuchenbecker Araújo (PPGLL/UFG)[3]
Sinval Martins de Sousa Filho (/UFG)[4]

Considerações Iniciais

Este estudo analisa a avaliação educacional em larga escala (AELE) como eixo para o ensino da coesão referencial, examinando suas contribuições ao avanço das aprendizagens de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME-Gyn). O *corpus* é composto por questões de Língua Portuguesa (LP) das Avaliações Mensais de Aprendizagem (AMA), aplicadas entre fevereiro e junho de 2025, referentes ao Descritor 2 (D2) da Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que avalia a capacidade de estabelecer relações de coerência e coesão no texto por meio de repetições e substituições que asseguram sua continuidade (MEC/INEP, 2021).

Para fundamentar as reflexões e análises deste estudo, adotam-se como aporte teórico os pressupostos da Linguística Enunciativo-Discursiva e da Linguística Textual, que subsidiam as orientações do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) (SEDUC-GO, 2020, p. 342–367) para o ensino de LP. À luz dessas perspectivas, o Documento orienta que o trabalho pedagógico seja centrado no estudo dos gêneros textuais, contemplando aspectos linguísticos e extralinguísticos, como as mídias e semioses, as relações de interlocução, os suportes e as condições de produção, circulação e recepção dos textos.

Nesse sentido, o DC-GO privilegia conhecimentos que ultrapassam a análise frasal e a gramaticalização dos conteúdos,

[3] Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Contato: lubecker32@hotmail.com
[4] Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Contato: sinvalfilho@ufg.br

aproximando-se dos pressupostos da Linguística Textual, segundo os quais o texto é concebido como um processo de construção de sentidos, e não como um produto acabado. Ao deslocar a centralidade da frase isolada, essa perspectiva volta-se à compreensão das relações entre os enunciados e à constituição dos sentidos textuais.

Ao eleger o texto – em seus aspectos linguísticos, discursivos e enunciativos – como objeto central das práticas pedagógicas, o DC-GO dialoga com a concepção de Bakhtin (2003), para quem o texto, em suas diversas formas semióticas, constitui o dado primário, "o ponto de partida para todas as disciplinas do campo das Ciências Humanas, para que possamos estudar o homem social e a sua linguagem" (Bakhtin, 2003, p. 329). Nessa perspectiva, o texto representa a realidade imediata do pensamento e da emoção humana, sendo nele que os sentidos se materializam.

Para a Linguística Textual, essa materialização emerge por meio dos recursos linguísticos que configuram a superfície do texto – aqueles que garantem coesão e orientam a construção dos sentidos e também, dos processos de "produção, circulação e recepção, ultrapassando os limites da frase e situando-se na dimensão do discurso" (Koch, 2004, p. 13). Tais recursos correspondem a marcas lexicais, sintáticas e referenciais que asseguram a interpretabilidade e a coerência do texto em sua materialidade.

O delineamento metodológico da pesquisa configura-se como um estudo de caso de natureza mista, no qual os procedimentos qualitativos concentram-se na análise das concepções curriculares, avaliativas e linguísticas que fundamentam a AMA, enquanto os procedimentos quantitativos envolvem o tratamento estatístico dos resultados obtidos ao longo de suas edições.

O estudo organiza-se em quatro seções. A primeira discute a AELE no contexto da Educação Pública, com ênfase nas concepções presentes no DC-GO e em seus diálogos com a AMA. A segunda analisa a configuração da AMA no âmbito da RME-Gyn, destacando seu caráter processual e formativo. A terceira apresenta os resultados das edições da AMA e a fundamentação sobre a delimitação do *corpus* e a escolha do Descritor 2 (D2) do Saeb como eixo de análise. Por fim, a quarta seção analisa as questões

selecionadas à luz da Linguística Textual, com foco nos mecanismos de coesão referencial e em suas implicações às competências de leitura e de compreensão dos sentidos.

Avaliação Educacional em Larga Escala no Contexto da Educação Pública

A AELE, também denominada avaliação externa, é um instrumento de aferição do desempenho das aprendizagens conduzido por agentes externos ao cotidiano escolar. Diferencia-se das avaliações realizadas pelos professores em sala de aula tanto por sua abrangência, que envolve um amplo contingente de participantes e instituições, quanto por sua finalidade, ao produzir dados globais sobre as aprendizagens e subsidiar a formulação de ações e políticas educacionais (Alavarse; Machado, 2015, p. 69–70).

Há décadas, a AELE integra as estratégias de gestão educacional em diversos países, intensificando-se a partir da década de 1990, especialmente com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien[5]. O evento consolidou o entendimento da educação escolar como condição ao desenvolvimento socioeconômico e impulsionou a adoção de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados, voltados ao monitoramento do desempenho discente e à gestão da qualidade do ensino.

No Brasil, esse movimento se consolida com a criação do Saeb (MEC/INEP, 1990) e a posterior expansão dos sistemas estaduais e municipais de avaliação (Machado; Alavarse; Arcas, 2015). O Saeb, o Enem (MEC/INEP, 1998) e o Enade (MEC/INEP, 2004) integram um robusto sistema de AELE dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior, respectivamente, o qual se destaca como um dos mais eficientes do mundo em termos de monitoramento e de geração de dados globais sobre as aprendizagens.

Atualmente, por meio dos testes do Saeb e de outros indicadores, como frequência, aprovação e evasão escolar, são

[5] A Conferência de Jomtien, organizada pela UNESCO e outras instituições, reuniu 157 países na Tailândia e culminou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que estabeleceu como prioridade internacional a universalização da Educação Básica e o combate ao analfabetismo para a década seguinte, além de redefinir o conceito de "necessidades básicas de aprendizagem" e defender uma abordagem educacional mais ampla e inclusiva.

gerados os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Brasil, MEC, 2007), os quais subsidiam a elaboração de políticas públicas e influenciam os repasses de recursos federais às redes estaduais e municipais de Educação como forma de incentivo ao alcance das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) e em outros dispositivos normativos.

Considerando os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2024, o município de Goiânia passou a ocupar a primeira posição no Ideb, nos Anos Iniciais, e a terceira posição, nos Anos Finais, do EF entre as capitais brasileiras. Para alcançar esses resultados, uma das estratégias de gestão pedagógica empreendidas entre os anos de 2021 e 2025 foi a criação do Sistema de Avaliação Educacional de Goiânia (Saegyn), com o objetivo subsidiar a implementação do DC-GO, bem como ampliar e monitorar as aprendizagens dos estudantes, além de prepará-los à realização de avaliações externas, como o Saego[6] e o Saeb.

Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, MEC, 2017), o DC-GO define os conhecimentos essenciais ao desenvolvimento integral dos estudantes e afirma que a efetivação das aprendizagens requer a concretização curricular e a compreensão da avaliação como prática pedagógica intencional, capaz de orientar mudanças nas práticas e promover reflexões, "desde as políticas de avaliação externa até a avaliação da aprendizagem em sala de aula" (SEDUC-GO, 2020, p. 73).

Embora previstas nos Currículos, a AELE, no âmbito da educação pública, gera debates controversos entre profissionais da área. Considerando seu espectro classificatório, estudiosos como Freitas (2007), Esteban (2009) e Minhoto (2011) ressaltam que a cultura das avaliações externas pode induzir a práticas pedagógicas mecânicas, voltadas para o "treino para a prova", e reforçar desigualdades, principalmente quando são desconsideradas as condições sociais e contextuais das redes de ensino e dos estudantes.

---

[6] O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás é uma avaliação de larga escala aplicada, anualmente e de forma censitária, pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, aos estudantes do 2º, 5º e 9º anos do EF e da 3ª série do EM, com o objetivo de diagnosticar a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e subsidiar políticas educacionais e ações pedagógicas da rede estadual.

Para Minhoto, “a avaliação, quando limitada à aferição de resultados, ignora o contexto social, econômico e cultural em que as instituições educacionais estão inseridas, desconsiderando as “desigualdades e as especificidades locais" (Minhoto, 2011, p. 170). A autora considera que, apesar do poder de provocar transformações culturais na comunidade, é fundamental compreendê-la “não apenas como forma de controle, mas como instrumento formativo capaz de gerar reflexão crítica sobre as políticas educacionais e suas implicações ao cotidiano das escolas” (Minhoto, 2011, p. 180).

Nesse cenário, este estudo examina como a AELE se materializa no âmbito das redes públicas de ensino, tomando a experiência da RME-Gyn como estudo de caso. Para tanto, a seção a seguir apresenta a estrutura da AMA e discute a perspectiva formativa que orienta sua concepção.

Avaliação em Larga Escala Formativa no Contexto da RME-Gyn

A AMA passou a integrar o Saegyn em 2025, com o objetivo de subsidiar as aprendizagens dos estudantes do 5º e do 9º ano do EF em LP e Matemática, considerando os Descritores da Matriz de Referência do Saeb (MEC/INEP, 2021). A aplicação é acompanhada por um guia que fornece instruções detalhadas às unidades educacionais, como data, horário, preenchimento do cartão-resposta, solicitação de revisão de questão ou contestação dos gabaritos, procedimentos com relação aos estudantes imigrantes e/ou com necessidades educacionais especiais, entre outras.

A elaboração das provas articula-se aos materiais didáticos, de modo que os Descritores avaliados são previamente trabalhados pelos professores em sala de aula. A aplicação, com duração de 2h30, envolve 40 questões de múltipla escolha, distribuídas igualmente entre os componentes curriculares (20 para cada um), com quatro alternativas e apenas uma resposta correta (A, B, C ou D). Após a aplicação, os professores realizam a correção e o lançamento dos dados em planilha, cujos resultados são analisados para identificar Descritores com maiores e menores índices de acerto e apresentados, em devolutivas presenciais ou *on-line*, a gestores, docentes e técnicos, com vistas à reflexão coletiva e ao planejamento de intervenções

pedagógicas. No esquema a seguir, são sistematizadas as etapas do ciclo avaliativo da AMA.

Figura 1. Etapas do ciclo avaliativo da AMA.

A análise da articulação entre as etapas do ciclo avaliativo sugere que a AMA se insere em um movimento contínuo de acompanhamento das aprendizagens, organizando-se de modo processual e em diálogo com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares. Nessa perspectiva, a avaliação não se configura como um momento isolado de aferição, tampouco se objetiva como instrumento de controle em si mesmo. Ao contrário, o ciclo avaliativo da AMA aproxima-se das orientações curriculares ao compreender os instrumentos avaliativos como meios para assegurar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes e para (re)orientar o ensino, em consonância com uma concepção de avaliação "diagnóstica, processual, qualitativa, contínua e descritiva", denominada formativa (SEDUC-GO, 2020, p. 73).

Na sequência, são apresentados os resultados das provas de LP aplicadas aos estudantes do 5º ano do EF. A análise desses dados fundamenta a delimitação do *corpus* desta pesquisa, ao explicitar os critérios que orientaram a escolha do Descritor 2 (D2) do Saeb como eixo analítico do estudo.

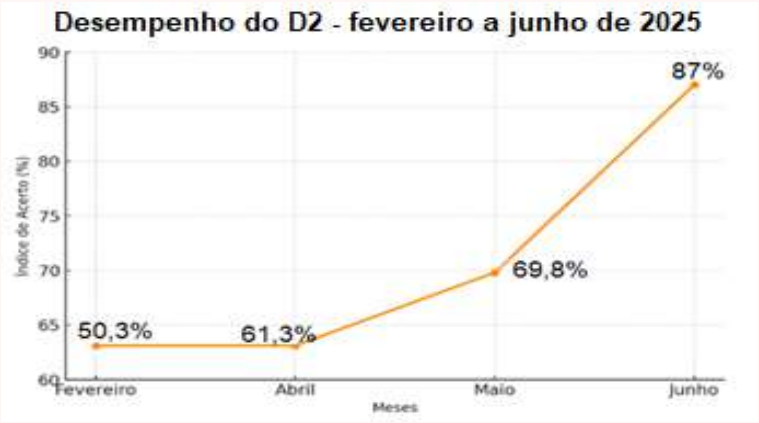
Resultados das Avaliações Mensais de Aprendizagem de Fevereiro a Junho

Ao longo das edições da AMA, foram avaliados 9 dos 15 Descritores previstos na Matriz de Referência de LP do Saeb para o 5º ano do EF (MEC/INEP, 2021), com uma média de 4 a 5 Descritores aferidos a cada edição, exceto em junho, quando foram aferidos 7 – dos quais 6 correspondiam à recomposição de aprendizagens referentes àqueles que apresentaram menores índices de acerto nas

edições anteriores. A análise quantitativa das médias gerais de acertos dos estudantes indica que houve oscilação entre 71,17% e 75,9%. O menor desempenho foi registrado em abril (71,17%), enquanto a maior média ocorreu em junho (75,9%), demonstrando uma tendência de recuperação no final do período. De modo geral, as médias mantiveram-se estáveis, próximos a 72% a 74%, indicando avanços graduais.

No conjunto do período, observou-se que o D2 foi aferido em todas as edições, com exceção do mês de março. Seu desempenho, entretanto, apresentou oscilações significativas: manteve-se entre aqueles com menores índices de acerto em fevereiro, abril e maio, mas destacou-se positivamente em junho, sendo um dos Descritores aferidos com maiores índices de acertos pelos estudantes, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1: Desempenho do D2. Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.



Diante dos resultados, observa-se que o D2 apresentou variações significativas de desempenho ao longo do período, evidenciando a complexidade de sua aprendizagem e a relevância de sua compreensão para fins pedagógicos. Essa oscilação justifica a centralidade do D2 neste estudo e fundamenta a necessidade de aprofundamento teórico sobre a coesão referencial, à luz da

Linguística Textual, a partir da análise do *corpus*. É o que se propõe a seguir.

A Coesão Referencial nas Avaliações Mensais de Aprendizagem

Nesta seção, apresentam-se as análises qualitativas e quantitativas das questões e dos resultados. O D2 do Saeb refere-se à coesão e à coerência no processamento textual e avalia a capacidade de estabelecer relações entre partes do texto por meio de repetições ou substituições que asseguram sua continuidade (MEC/INEP, 2021). À luz da Linguística Textual, a coesão diz respeito aos mecanismos linguísticos que articulam a superfície textual e garantem sua unidade formal e semântica, cabendo ao leitor reconstruir os vínculos referenciais com base nas pistas linguísticas e no contexto enunciativo.

Koch (2002) distingue coesão e coerência, compreendendo a primeira como os vínculos linguísticos explícitos – pronomes, elipses, conjunções e repetições – que organizam o texto, e a segunda como a lógica interna e a continuidade dos sentidos produzidos, sendo ambas indissociáveis da constituição da textualidade. A coesão referencial caracteriza-se pelo emprego de formas referenciais que retomam termos anteriores (anáfora), antecipam termos posteriores (catáfora) ou se estabelecem fora do contexto imediato, podendo ser de natureza gramatical ou lexical. Nas questões analisadas, observa-se como essas formas lexicais se materializam e são aferidas em diferentes edições da AMA aplicadas no contexto do 5º ano do EF.

- **Fevereiro**

A questão é composta por enunciado, seguido de um trecho de artigo e do comando, o qual solicita a identificação do referente do pronome referencial gramatical “ela”.

Leia o texto a seguir.

Pé de chocolate

Já pensou que legal se chocolate nascesse em árvore? E é quase isso que acontece. O doce não brota na natureza, mas só existe por causa do cacau, uma fruta que se desenvolve muito bem em lugares quentes e úmidos. Por isso, **ela** é típica das Américas Central e do Sul.

A árvore do cacau, o cacaueiro, chega a medir cerca de 5 metros de altura e costuma viver até 100 anos. No Brasil, há plantações na Bahia e na Amazônia. Geralmente é plantada no meio de outras árvores, pois não gosta de sol forte nem de vento. O legal é que, na Bahia, uma vasta área de Mata Atlântica foi preservada com o cultivo de cacau. Como ele gosta de ficar embaixo das árvores maiores, os produtores deixaram a mata quase intacta, protegendo os cacaueiros.

Fonte: Revista Recreio, p.107 – 28/03/2002. Disponível em: Https://encurtador.com.br/WOsg. Acesso em: 02 jan. 2025.

No primeiro parágrafo, o pronome destacado refere-se ao substantivo
A) natureza. **B)** chocolate. **C)** América. **D)** fruta.

A questão exige que o estudante reconheça a retomada anafórica do pronome "ela" em relação ao substantivo "fruta", mobilizando mecanismos de coesão gramatical e a manutenção do tópico discursivo. Conforme Koch (2006), a coesão não se reduz a um vínculo mecânico, mas envolve um processo inferencial sustentado por pistas linguísticas e contextuais, o que demanda leitura atenta e reconstrução dos nexos referenciais.

O índice de acerto de 50,3% indica dificuldades relevantes na realização da retomada referencial, mesmo em um texto acessível e tematicamente próximo à faixa etária, reforçando a necessidade de um trabalho pedagógico sistemático com os mecanismos de coesão textual.

❖ **Abril**

A questão é composta por enunciado, seguido de uma charge e do comando, que solicita a identificação do referente lexical do pronome demonstrativo “isso”.

Leia a charge abaixo.

No trecho “Isso explica o tanto de gente...”, a palavra destacada refere-se

A) ao sol.
B) ao tempo.
C) ao tanto de gente tonta.
D) aos movimentos do planeta Terra.

Disponível em: http://www.willtirando.com.br/anesia-692/. Acesso em: 22 mar. 2025.

A questão exige que o estudante reconheça que o pronome “isso” retoma anaforicamente a ideia dos movimentos da Terra, mobilizando inferências orientadas pelo contexto e pelo gênero discursivo. Conforme Koch (2006), a referência nem sempre é literal, podendo envolver encapsulamentos e reformulações de sentido, o que demanda competências interpretativas. Soma-se a isso o caráter multissemiótico da charge, que pressupõe conhecimentos de mundo e a compreensão de ironias e implícitos, o que amplia o nível de dificuldade, sobretudo nos Anos Iniciais do EF.

O índice de acerto de 61,3% indica avanço na aprendizagem, mesmo diante da complexidade inferencial, e reforça a importância do trabalho com gêneros e modalidades diversas. Do ponto de vista pedagógico, a coesão referencial deve ser ensinada como prática discursiva situada, e não por meio de exercícios mecânicos de substituição ou repetição.

❖ **Maio**

A questão que avalia a coesão referencial no mês de maio obteve o índice de acerto de 69,8%, o qual indicou que parte dos estudantes ainda confundiam o referente anafórico com o termo comparado, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas voltadas à análise das relações coesivas e ao fortalecimento da leitura inferencial.

❖ **Junho**

A questão é composta por enunciado, seguido de um texto do gênero comentário de leitor acerca de uma notícia sobre os impactos da restrição do uso de *smartphones* nas escolas. O comando da questão solicita que o estudante identifique o referente gramatical do pronome pessoal "eles" em um dos comentários.
Leia os comentários a seguir sobre a notícia que você acabou de ler.

No comentário de **Carla**, o pronome destacado retoma o substantivo
A) alunos. **B)** Google. **C)** professores. **D)** *smartphones*

Nessa questão, a retomada é estabelecida entre o pronome "eles" e o substantivo "alunos". A compreensão depende do reconhecimento de que o sujeito da ação de "procurar respostas prontas no Google" só pode ser os alunos, o que exige do leitor não apenas a recuperação formal, mas também a ativação de conhecimentos de mundo e coerência semântica. Para Koch (2006, p.30-31), a construção de referentes depende dos conhecimentos linguístico e situacional; nesse caso, o alinhamento entre as marcas textuais explícitas e o contexto semântico possibilita uma interpretação mais acessível.

O índice de acerto foi de 87%, desempenho significativamente superior em relação às edições anteriores, sugerindo que a maior parte dos estudantes demonstra evolução na habilidade de reconhecer relações referenciais, sobretudo, em situações de leitura que apresentam contexto mais claro e linear. Relevante destacar que o gênero comentário, bem como a presença de um referente facilmente identificável pelo contexto imediato, possam ter favorecido a compreensão dos sentidos.

O elevado índice de acertos pode indicar, sobretudo, o avanço no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, reforçando a importância da continuidade desse trabalho com diferentes gêneros e níveis de complexidade. Do ponto de vista pedagógico, esse resultado aponta para a eficácia de práticas contínuas de ensino, de avaliação, de monitoramento e recomposição das aprendizagens sobre coesão referencial.

Considerações Finais

O estudo analisou a utilização da AELE como eixo para o ensino da coesão referencial na RME-Gyn, a partir de questões de LP das AMA. Os resultados evidenciaram oscilações no desempenho dos estudantes ao longo do período, com avanço significativo ao final do ciclo, indicando que a AELE, quando orientada por uma perspectiva curricular e formativa, pode superar seu caráter classificatório e subsidiar intervenções pedagógicas baseadas em evidências.

À luz da Linguística Textual, os dados confirmam que a coesão referencial é um processo inferencial complexo, que demanda leitura

atenta, mobilização de conhecimentos linguísticos e contextuais e contato sistemático com diferentes gêneros discursivos. A progressão observada, especialmente na edição de junho, sugere que o acompanhamento contínuo das aprendizagens, aliado a práticas de recomposição, fortalece a competência leitora e a construção de sentidos dos textos.

Nessa perspectiva, a AELE configura-se como ferramenta pedagógica integradora de avaliação, currículo e ensino, permitindo o acompanhamento reflexivo de avanços e dificuldades. Ao assumir caráter processual e contínuo, a avaliação orienta o planejamento pedagógico, favorece a consolidação das aprendizagens e reafirma a retomada sistemática de conhecimentos ainda não apropriados, deslocando a AELE de um dispositivo de controle para um espaço formativo, comprometido com aprendizagens significativas e com a formação integral dos estudantes.

Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa? **Educação: Teoria e Prática,** Rio Claro, v. 25, n. 48, p. 67–79, jan./abr. 2015. Disponível em: https://www.periodicos.rc.unesp.br/educacao. Acesso em: 2 out. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matriz de Referência de Língua Portuguesa e Matemática para o 5º ano do Ensino Fundamental: Saeb 2021.** Brasília: INEP, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados do Ideb.** Brasília: INEP, [s.d.]. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados. Acesso em: 3 dez. 2025.

ESTEBAN, Maria Tereza. Avaliação: mediadora na construção do conhecimento ou mecanismo de controle? In: BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia (org.). **A avaliação da educação básica no Brasil**. São Paulo: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A escola contra o povo:** a ideologia da avaliação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular para Goiás – Ampliado.** Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020. 705 p.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. **Avaliação do Saego registra 92% de taxa de participação.** Goiânia: Seduc-GO, 10 out. 2023. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/avaliacao-do-saego-registra-92-de-taxa-de-participacao/. Acesso em: 3 dez. 2025.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2006.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE),** v. 31, n. 3, p. 667–680, set./dez. 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae. Acesso em: 2 out. 2025.

MINHOTO, Angélica. Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. In: SOUZA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Tânia Maria (org.). **Políticas educacionais:** conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2011. p. 163–188.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Conferência de Jomtien, 1990).** Jomtien, Tailândia: UNESCO; UNICEF; PNUD; **Banco Mundial**, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_por. Acesso em: 2 out. 2025.

VIDAS NEGRAS (TAMBÉM) IMPORTAM: DOS ESTUDOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS E CULTURAIS

Wilder Kleber Fernandes de Santana (UNIFIP-Patos/UFPB) [1]
Maria do Socorro Costa de Araújo (UEPB) [2]
José Santana da Silva Segundo (UFCG/UNIFIP) [3]
João Batista Lucena (UFRN) [4]
Jardivânia Borges Morais de Medeiros (UVA-CE) [5]
Angela Brasil Claudino Varela (UFPB) [6]

Introdução

O presente estudo tem como temática uma investigação linguístico-discursiva e cultural do enunciado *"Vidas negras (também) importam"*, compreendido como uma formulação dialógica que emergiu em contextos de luta contra o racismo estrutural e a violência racial nos últimos anos em cenário brasileiro. O enunciado, ao incorporar implicitamente o advérbio "também", carrega uma dimensão semântica, política e histórica que tensiona discursos hegemônicos e evidencia desigualdades racialmente construídas,

[1] 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

[2] 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

[3] 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

[4] 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

[5] 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

[6] 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

assumindo papel central nas disputas por reconhecimento, visibilidade e direitos no contexto contemporâneo.

Apesar da ampla circulação do enunciado *"Vidas negras importam"* em espaços midiáticos, acadêmicos e políticos, ainda são limitadas as análises que investigam, de forma aprofundada, seus sentidos linguísticos e culturais, bem como as implicações ideológicas de sua formulação. A problemática deste estudo reside na necessidade de compreender como esse enunciado produz significados, constrói posicionamentos discursivos e atua como instrumento de resistência frente à colonialidade do poder e do saber que historicamente marginaliza corpos e vozes negras.

Nesse contexto, indaga-se: de que maneira o enunciado *"Vidas negras importam"* produz sentidos plurais e como esses sentidos se articulam às lutas decoloniais contra o racismo estrutural?

1. Nossas hipóteses são que: o enunciado reforça a denúncia da exclusão histórica e da deslegitimação das vidas negras, evidenciando que sua afirmação se dá em um contexto de negação sistemática de humanidade.

2. O enunciado opera como prática discursiva de resistência, desestabilizando narrativas universalizantes e revelando as marcas da colonialidade presentes na linguagem e na cultura.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões acadêmicas sobre linguagem, cultura e raça, especialmente a partir de uma perspectiva crítica e decolonial. Analisar o enunciado *"Vidas negras (também) importam"* contribui para compreender como a linguagem não apenas reflete, mas também refrata realidades sociais, funcionando como espaço de disputa simbólica e política. Ademais, o trabalho busca colaborar para o fortalecimento de práticas acadêmicas comprometidas com a justiça social e a valorização de epistemologias historicamente silenciadas.

Além disso, delimitou-se, como Objetivo geral: a) investigar o enunciado *"Vidas negras (também) importam" em abordagem dos* estudos linguístico-discursivos e culturais, considerando seus sentidos, implicações ideológicas e seu papel nas lutas antirracistas contemporâneas. A partir deste, ramificaram-se objetivos específicos:

• Investigar os sentidos semânticos e discursivos produzidos pelo enunciado;

• Analisar o enunciado e exemplificações, no Brasil, à luz dos estudos linguístico-discursivos, culturais e decoloniais.

A fundamentação teórica deste estudo apoia-se nos estudos culturais e decoloniais, que compreendem a cultura e a linguagem como campos de disputa por poder e significado (Bakhtin, 2006; Volóchinov, 2017). Dialoga-se com contribuições dos estudos culturais, especialmente no que se refere à produção de identidades e representações, conforme discutido por Hall (2006), e com os estudos decoloniais, que problematizam a colonialidade do poder, do saber e do ser, conforme apontado por Quijano (2015). Essa abordagem permite compreender o enunciado como prática discursiva situada, atravessada por relações históricas de dominação racial e por movimentos de poder e resistência (Foucault, 2018).

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de produções acadêmicas, artigos, livros e materiais teóricos relacionados à linguagem, cultura, raça e decolonialidade. O trabalho está organizado em duas seções de discussão analítica, nas quais se examinam os aspectos linguísticos e culturais do enunciado, seguidas das considerações finais, que sintetizam os resultados e apontam possíveis desdobramentos para pesquisas futuras.

Sentidos Semânticos e Discursivos Produzidos pelo Enunciado

Sob a perspectiva de Bakhtin e do Círculo, o enunciado *"Vidas negras (também) importam"* constitui-se como uma unidade concreta da comunicação discursiva, produzida em um campo de intensas disputas ideológicas. Para Mikhail Bakhtin (2006), nenhum enunciado é neutro ou isolado: ele sempre responde a outros discursos e se orienta para réplicas futuras, inserindo-se em uma cadeia dialógica marcada por relações de concordância, tensão e conflito. Nesse sentido, os sentidos produzidos pelo enunciado em análise só podem ser compreendidos quando considerados em relação aos discursos

históricos que negaram, silenciaram ou deslegitimaram as vidas negras, situando-o como resposta a uma ordem discursiva que naturaliza desigualdades raciais.

Do ponto de vista semântico, a afirmação de que "vidas negras importam" carrega uma evidência paradoxal: ao mesmo tempo em que afirma o valor da vida negra, expõe a existência de um histórico contínuo de negação desse valor. Conforme Bakhtin (2015), as palavras são sempre atravessadas por acentos valorativos socialmente construídos, refletindo contradições e embates presentes na vida social. Assim, o enunciado não apenas afirma um princípio ético, mas denuncia implicitamente uma realidade histórica marcada pela exclusão, pela violência racial e pela desumanização sistemática de corpos negros, revelando como o sentido emerge do confronto entre diferentes posições ideológicas.

Além disso, ao considerar a noção bakhtiniana de dialogismo, torna-se possível compreender que o enunciado *"Vidas negras (também) importam"* se constrói em oposição a discursos hegemônicos que minimizam ou relativizam a violência racial. Conforme Bakhtin (2006), todo enunciado se posiciona valorativamente diante de outros discursos, assumindo um lugar específico no embate ideológico. Dessa forma, o enunciado em questão opera como prática discursiva de resistência, pois rompe com a aparente neutralidade de discursos universalizantes e reinscreve, no espaço público, a necessidade de afirmar a humanidade o valor das vidas negras diante de um contexto histórico de exclusão e silenciamento.

Essa dimensão dialógica é aprofundada quando se consideram as contribuições de José Luiz Fiorin (2003), ao discutir que todo discurso se constrói em relações de concordância e discordância com outros discursos. Para o autor, afirmar algo no discurso implica, simultaneamente, negar, tensionar ou refutar posições anteriores que circulam socialmente. Nesse sentido, ao afirmar que vidas negras importam, o enunciado estabelece uma relação dialógica de discordância com discursos históricos e contemporâneos que

naturalizam a morte, a marginalização e a exclusão da população negra, evidenciando que a linguagem é espaço de embate ideológico.

A afirmação torna-se, portanto, inseparável da denúncia, pois ela só se faz necessária em um contexto marcado por tentativas sistemáticas de deslegitimação das vidas negras ao longo da história. Ao reivindicar a importância dessas vidas, o enunciado expõe a existência de uma ordem discursiva que historicamente operou para silenciá-las ou torná-las descartáveis. Nessa perspectiva, o discurso não apenas responde a enunciados anteriores, mas revela as estruturas sociais que sustentam determinadas formas de dizer e de calar, confirmando o caráter político da linguagem, conforme apontam os estudos bakhtinianos.

A presença do advérbio "também" intensifica esse funcionamento discursivo. À luz da concepção bakhtiniana de entonação valorativa, o "também" opera como marcador ideológico que evidencia a desigualdade racial estrutural. Conforme Mikhail Bakhtin (2006), o sentido do enunciado não está restrito ao conteúdo lexical, mas à avaliação social que o atravessa. O "também" indica que a importância das vidas negras não é reconhecida como evidente no interior da ordem social, sendo necessária sua reivindicação explícita frente a discursos universalizantes que, ao afirmarem que "todas as vidas importam", apagam desigualdades concretas e históricas e desconsideram as assimetrias raciais que estruturam a sociedade.

No plano discursivo, o enunciado funciona como resposta direta a práticas sociais e discursivas que legitimam a violência racial. Para Valentin Volóchinov (2017), a palavra é um signo ideológico que reflete e refrata as condições materiais da existência social. Desse modo, "*Vidas negras (também) importam*" refrata uma realidade marcada pela colonialidade, ao mesmo tempo em que se posiciona contra ela, configurando-se como prática discursiva de resistência. O enunciado não descreve passivamente a realidade, mas intervém nela, produzindo deslocamentos de sentido no espaço público.

Essa intervenção discursiva insere-se em um campo ideológico profundamente atravessado pela colonialidade do poder. Conforme Aníbal Quijano (2019), a colonialidade institui hierarquias raciais que

definem quais vidas são consideradas plenamente humanas e quais são passíveis de eliminação ou abandono. Nesse contexto, o enunciado *"Vidas negras (também) importam"* rompe com a naturalização dessa hierarquia, reinscrevendo as vidas negras no campo do valor social e do reconhecimento político.

Assim, à luz de Bakhtin, do Círculo e de Fiorin, os sentidos semânticos e discursivos do enunciado revelam-se profundamente dialógicos, ideológicos e históricos. A afirmação de que vidas negras importam constitui-se como gesto discursivo de discordância frente a uma longa tradição de negação, exclusão e violência racial, operando simultaneamente como denúncia das estruturas coloniais e como afirmação de humanidade, resistência e reexistência.

A respeito do Enunciado: Análise de "Vidas Negras (também) Importam

A análise do enunciado *"Vidas negras (também) importam"* demanda sua compreensão enquanto prática discursiva historicamente situada, produzida em contextos marcados por disputas de poder, raça e representação. Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como fenômeno social e ideológico, conforme postulam os estudos do Círculo de Bakhtin. Para Bakhtin (2006), todo enunciado se constitui na interação social e carrega marcas das condições históricas, culturais e ideológicas de sua produção. Assim, o enunciado em análise responde a discursos anteriores que, historicamente, negaram às populações negras o estatuto pleno de humanidade.

Essa compreensão é aprofundada por Volóchinov (2017), ao afirmar que a palavra é um signo ideológico por excelência, uma vez que reflete e refrata as relações sociais em que está inserida. Nesse sentido, o enunciado *"Vidas negras (também) importam"* revela-se uma resposta discursiva a uma ordem social racializada, na qual vidas negras são sistematicamente desvalorizadas. O advérbio "também" evidencia a exclusão histórica dessas vidas do campo do

reconhecimento social, denunciando que sua afirmação ocorre em um cenário de desigualdade estrutural.

No âmbito dos estudos culturais, a linguagem é concebida como espaço central na produção de identidades e representações. Stuart Hall (2006) argumenta que as identidades são construídas discursivamente, sendo atravessadas por relações de poder que definem quem pode falar, ser visto e reconhecido. O enunciado em questão atua, portanto, como estratégia de ressignificação identitária, ao reivindicar visibilidade e valor para sujeitos historicamente marginalizados. Conforme destaca Escosteguy (2008), os estudos culturais possibilitam analisar como práticas simbólicas produzem sentidos e operam como formas de resistência a hegemonias culturais.

Essa resistência discursiva se articula de maneira direta com os estudos decoloniais, especialmente no que se refere à crítica à colonialidade do poder. Para Quijano (2019), a colonialidade estabelece hierarquias raciais que organizam o mundo social, definindo quais vidas são consideradas legítimas e quais são descartáveis. O enunciado *"Vidas negras (também) importam"* confronta essa lógica ao explicitar que a desvalorização das vidas negras não é acidental, mas resultado de um sistema histórico de dominação racial herdado do colonialismo.

A circulação global do enunciado intensificou-se de forma marcante após o assassinato de George Floyd em 25 de maio de 2020 nos Estados Unidos, quando um policial branco se ajoelhou sobre seu pescoço durante vários minutos, causando sua morte e desencadeando uma onda de protestos antirracistas em várias cidades americanas e ao redor do mundo. Relatos jornalísticos apontam que protestos inspirados no episódio ocuparam ruas de diversas metrópoles e continuam sendo referenciados como um dos maiores movimentos de contestação contra a violência policial e o racismo estrutural nos últimos anos (G1; The Times).

No contexto brasileiro, o enunciado *"Vidas negras (também) importam"* ganhou contornos específicos ao dialogar com casos emblemáticos de violência racial e institucional. A vereadora Marielle Franco foi assassinada em 14 de março de 2018 no Rio de Janeiro, crime

que chocou o país e se tornou um símbolo poderoso contra a violência política, o racismo e a exclusão social, repercutindo amplamente na mídia e em movimentos sociais (O Globo; G1). Da mesma forma, a morte do menino João Pedro Mattos Pinto em 18 de maio de 2020, aos 14 anos, durante uma operação policial em São Gonçalo (RJ), tornou-se um caso paradigmático de violência estatal contra corpos negros e jovens, recebendo cobertura e denúncias em veículos como *Brasil de Fato* e *G1*, além de representar a permanência de práticas que expõem desproporcionalmente a vida negra à morte violenta nas periferias brasileiras.

Essa realidade contemporânea pode ser compreendida a partir do conceito de necropolítica desenvolvido por Achille Mbembe (2016), segundo o qual o poder soberano define quem pode viver e quem deve morrer, expondo determinados grupos sociais – historicamente marginalizados – a uma lógica de morte sistemática. Nesse sentido, tanto o impacto global do caso de George Floyd quanto as mortes de Marielle Franco e de João Pedro revelam estruturas de poder racializado que operam para gerir e, muitas vezes, sacrificar vidas negras em prol de uma ordem social que naturaliza desigualdades e violências – um fenômeno que a necropolítica ajuda a iluminar como prática de dominação e exclusão.

A reflexão de Fanon (2023) contribui para essa análise ao evidenciar que o racismo é constitutivo da cultura colonial, afetando profundamente a subjetividade dos sujeitos racializados. Para o autor, a luta antirracista é também uma luta simbólica, que passa pela linguagem e pela reconstrução dos sentidos atribuídos aos corpos negros. Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Lélia Gonzalez (2020), que denuncia a articulação entre racismo, sexismo e colonialidade na América Latina, ressaltando a centralidade das vozes negras – especialmente das mulheres negras – na produção de saberes contra-hegemônicos.

No cenário brasileiro contemporâneo, Ribeiro (2016; 2019) enfatiza que o enfrentamento ao racismo exige não apenas mudanças estruturais, mas também uma transformação discursiva capaz de romper com a naturalização das desigualdades raciais. O enunciado

"Vidas negras (também) importam" atua, assim, como instrumento político e pedagógico, convocando a sociedade a reconhecer privilégios, violências e responsabilidades históricas.

Pesquisas recentes, como as de Taylor (2020), Corcioli Rocha (2022) e Rodrigues (2021), demonstram que o enunciado e o movimento ao qual se vincula são constantemente ressignificados em diferentes contextos socioculturais. No Brasil, essas ressignificações evidenciam especificidades do racismo estrutural e das formas locais de resistência negra.

Dessa forma, compreender o enunciado *"Vidas negras (também) importam"* como prática discursiva implica reconhecê-lo como produto e produtor de sentidos, atravessado por relações de poder, colonialidade e resistência. Trata-se de um enunciado que denuncia a exclusão histórica das vidas negras e, simultaneamente, afirma sua centralidade, operando como discurso de enfrentamento ao racismo estrutural e às políticas de morte que marcam a sociedade contemporânea.

Conclusões

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo permitiram compreender o enunciado *"Vidas negras (também) importam"* como uma prática discursiva profundamente situada histórica, social e ideologicamente. A partir dos pressupostos de Bakhtin e do Círculo, foi possível evidenciar que o enunciado não opera como uma simples afirmação linguística, mas como resposta a uma cadeia de discursos que, ao longo da história, negaram ou deslegitimaram a humanidade das vidas negras. Nesse sentido, os sentidos produzidos pelo enunciado só se tornam plenamente inteligíveis quando analisados em sua dimensão dialógica, marcada por tensões, disputas e conflitos ideológicos.

A análise dos sentidos semânticos e discursivos revelou que a afirmação da importância das vidas negras carrega, de forma indissociável, uma denúncia histórica. O estudo demonstrou que a circulação do enunciado está diretamente vinculada a contextos

concretos de violência racial e estatal. Os assassinatos de George Floyd, Marielle Franco e João Pedro evidenciam como determinadas vidas são historicamente expostas à morte, tornando o enunciado uma forma de resistência discursiva que confronta políticas de silenciamento e extermínio de corpos negros.

Por fim, este trabalho reafirma a centralidade da linguagem como espaço de disputa política e simbólica nas lutas antirracistas contemporâneas. Ao analisar o enunciado *"Vidas negras (também) importam"* sob uma abordagem linguístico-discursiva, cultural e decolonial, o estudo contribui para ampliar a compreensão sobre o papel dos discursos na produção de sentidos, identidades e resistências. Espera-se que esta pesquisa incentive novas investigações que articulem linguagem, raça e poder, fortalecendo práticas acadêmicas comprometidas com a justiça social, a valorização de epistemologias negras e o enfrentamento das desigualdades raciais estruturais.

Referências

O Globo. **Cronologia**: relembre os principais fatos da investigação do assassinato de Marielle Franco e Anderson Gomes. O Globo, 30 out. 2019. Disponível em: https://oglobo.globo.com/politica/cronologia-relembre-os-principais-fatos-da-investigacao-do-assassinato-de-marielle-franco-anderson-gomes-24051055. Acesso em: 24 fev. 2026.

BAKHTIN, Mikhail M. A estilística atual e o romance. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do romance I:** a estilística. Trad./prefácio Paulo Bezerra. São Paulo: Contexto, 2015 [1930-1934], p. 23-46.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. **2006.**

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: editora 34, 2017.

Brasil de Fato. **Adolescente desaparecido em ação policial é encontrado morto no Rio de Janeiro.** Brasil de Fato, 19 mai. 2020. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/05/19/adolescente-desaparecido-em-acao-policial-e-encontrado-morto-no-rio-de-janeiro. Acesso em: 24 fev. 2026.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Uma introdução aos estudos culturais. **Revista Famecos**, v. 5, n. 9, p. 87, 2008.

FANON, Franz. Racismo y cultura. **Plural. Antropologías desde América Latina y del Caribe**, n. 12, p. 152-160, 2023.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. TupyKurumin, 2006.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & ensaios**, n. 32, p. 122-151, 2016.

QUIJANO, Aníbal. **Ensaios en torno a la Colonialidad del poder**. 1ª edição. Ediciones del Signo. 2019.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Revista internacional de direitos humanos**, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das letras, 2019.

ROCHA, Daniella Corcioli Azevedo; DE ARAÚJO, Wellengton Campos. VIDAS NEGRAS IMPORTAM!. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 9, p. 254-269, 2022.

RODRIGUES, Vera. Vidas Negras Importam: o que dizemos nós mulheres negras ativistas, intelectuais e artistas. **Tessituras: Revista de Antropologia e Arqueologia**, v. 9, n. 1, p. 32-45, 2021.

TAYLOR, Keeanga-Yamahtta. **# VidasNegrasImportam e libertação negra**. Editora Elefante, 2020.

VOLOCHÍNOV, Valentin. A Interação Discursiva. In: VOLOCHÍNOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929], p.201-226.

UOL Notícias. **Caso George Floyd:** personalidades protestam contra racismo policial nos EUA. UOL, 01 jun. 2020. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2020/06/01/caso-george-floyd-artistas-internacionais-se-manifestam.htm. Acesso em: 24 fev. 2026.

UOL Notícias. **Caso João Pedro:** policial entregou fuzil uma semana após morte do adolescente, diz jornal. UOL, 01 jun. 2020. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/06/01/policial-entregou-fuzil-uma-semana-apos-morte-de-joao-pedro-diz-jornal.htm. Acesso em: 24 fev. 2026.

BANDAS DE MÚSICA NO PARÁ: DA FORMAÇÃO MILITAR À DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MUSICAL

Bruno Daniel Monteiro Palheta (UFPA) [1]

Introdução

A história das bandas de música no Pará inscreve-se em uma trajetória iniciada na primeira metade do século XIX, marcada pela transposição de modelos militares oitocentistas de organização, função e ensino para práticas musicais progressivamente enraizadas nas culturas comunitárias locais. Desde o período imperial, quando as formações musicais vinculadas às tropas militares desempenhavam funções cerimoniais, disciplinares e simbólicas, até a contemporaneidade, em que se consolidam como espaços de formação musical, sociabilidade e produção cultural, as bandas constituem um dos fenômenos mais duradouros e expressivos da cultura musical paraense. Sua permanência ao longo do tempo, mesmo diante de profundas transformações sociais e culturais, revela não apenas uma notável capacidade de adaptação, mas também uma articulação contínua entre música, território e processos de construção da identidade cultural.

No século XIX, a presença das bandas militares no Pará esteve associada à consolidação da ordem imperial e à difusão de valores cívicos. Com o passar do tempo, contudo, essas instituições ultrapassaram os limites dos quartéis, irradiando práticas musicais que foram apropriadas pela sociedade civil e passaram a servir aos mais variados contextos: das festividades religiosas e escolares aos salões e comemorações familiares. O processo de transição do modelo militar para o comunitário configurou um movimento de democratização do acesso ao aprendizado da música, especialmente nas pequenas cidades e vilas do interior paraense, onde as bandas passaram a

[1] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Artes Instituição de vínculo acadêmico: Universidade Federal do Pará (UFPA). Contato: brunodanielmont@gmail.com

desempenhar papel central na formação de novos músicos e na manutenção da vida cultural local.

A relevância deste estudo reside precisamente em sua dimensão histórica e pedagógica, pois busca compreender como as bandas de música do Pará, nascidas sob um regime de disciplina militar, transformaram-se em agentes de educação musical e de preservação das tradições sonoras regionais. Ao investigar como se deu esse processo evolutivo, busca-se também elucidar os mecanismos pelos quais a prática bandística se constitui em um espaço de ensino-aprendizagem que ultrapassa a institucionalidade escolar, configurando uma pedagogia musical de base comunitária, alicerçada na oralidade e na experiência prática coletiva.

Apesar de sua relevância cultural e educacional, as bandas de música do Pará ainda ocupam um espaço marginal na historiografia da música brasileira. Enquanto estudos como os de Binder (2006) abordam as formações militares em âmbito nacional, e Salles (1985) analisa o contexto regional paraense, pesquisas mais recentes, como as de Palheta (2013, 2017, 2021), Cantão (2009) e Moraes (2020), destacam as bandas paraenses como instituições socioeducativas e culturais, espaços de formação musical e de preservação de identidades culturais.

Assim, este artigo busca dialogar com essa produção, ao articular as dimensões histórica, educativa e sociocultural das bandas de música no Pará, ressaltando sua importância como espaços de democratização do ensino musical e de afirmação identitária.

Referencial Teórico: Entre o Modelo Militar e a Pedagogia Comunitária

A compreensão da trajetória das bandas de música no Pará exige um olhar que una a análise histórica à reflexão pedagógica, articulada sob um viés etnomusicológico. Ao longo dos séculos XIX e XX, essas formações foram muito mais do que agrupamentos sonoros; constituíram-se como instituições sociais, marcadas por um duplo movimento: a herança disciplinar militar e a progressiva transformação pedagógico-comunitária. Nesse sentido, sua história reflete tanto a estrutura hierárquica herdada do modelo militar de origem

portuguesa quanto a criatividade e a agência cultural das populações locais, que as ressignificaram como espaços de ensino e sociabilidade comunitária.

As primeiras bandas no Brasil surgiram no contexto colonial, associadas às milícias e aos corpos de ordenanças que acompanhavam os rituais do poder e a imposição da ordem social. No Pará, como em outras regiões do país, as bandas militares assumiram papel fundamental nas cerimônias cívicas, religiosas e políticas, simbolizando a presença do Estado e a disciplina da vida urbana. Segundo Binder (2006), a banda de música militar representava, ao mesmo tempo, uma ferramenta de controle e um veículo de difusão cultural. Sua função educativa, ainda que subordinada à hierarquia militar, residia na formação técnica de músicos e regentes, que posteriormente seriam absorvidos por corporações civis e religiosas. Essa "escola militar de música" (Binder, 2006, p. 87) constituiu o núcleo de onde emergiram muitos mestres de bandas civis que atuariam, décadas depois, nas comunidades do interior amazônico.

No Pará oitocentista, a banda militar não apenas animava cerimônias públicas, mas também participava da construção de uma identidade urbana e regional. A sonoridade marcial e a presença nos eventos da elite local criaram um imaginário de civilidade e progresso, especialmente durante o auge da economia da borracha (meados do século XIX e início do XX). As bandas representavam, assim, um "símbolo de modernidade sonora" (Salles, 1985, p. 42), vinculando o projeto político de ordenação social ao repertório europeu executado em praças e coretos.

Com o declínio da estrutura imperial e a consolidação da República, as bandas de música no Pará começaram a se reorganizar sob novas bases. A desmilitarização progressiva desses agrupamentos deu origem às bandas civis e filarmônicas, muitas delas vinculadas a paróquias, escolas, associações beneficentes e sociedades recreativas. Esse movimento representou uma verdadeira "popularização da prática bandística", marcada pela incorporação de repertórios regionais e pela ampliação do acesso à instrução musical.

A emergência das bandas civis configurou um processo de reapropriação cultural: elementos da disciplina militar foram ressignificados em práticas comunitárias, nas quais a hierarquia

coexistia com a solidariedade e o ensino entre pares. Conforme observa Palheta (2013, p. 58), "a figura do mestre de banda, herdeiro da tradição militar, transformou-se em mediador cultural e pedagógico, responsável pela formação de gerações de músicos e pela manutenção da memória sonora das comunidades paraenses."

Essas transformações coincidem com o fortalecimento das festas populares e religiosas como espaços de atuação das bandas, fenômeno analisado por Travassos (1999) e Ulhôa (2008), que associam a música de coreto à criação de uma sonoridade pública e participativa. Nesse contexto, as praças e os cortejos tornaram-se arenas sonoras de sociabilidade, em que o aprendizado musical se dava pela prática, pela observação e pela convivência.

A transformação das bandas em espaços educativos não formais permite compreendê-las à luz das reflexões de Carlos Rodrigues Brandão (2002), para quem educar é um processo social e comunitário, enraizado nas práticas cotidianas e nas formas de saber coletivo. Nesta perspectiva, o ato de ensinar música na banda não depende de um currículo formal, mas de uma pedagogia da experiência, em que aprender e tocar são processos simultâneos de pertencimento e de reconhecimento cultural.

Complementarmente, John Blacking (1973) concebe a música como uma forma de comportamento humano estruturado e socialmente significativo. Ao aplicarmos essa concepção às bandas de música paraenses, podemos compreender que a prática musical é também uma prática educativa, pois organiza valores, relações e significados compartilhados. A transmissão de saberes musicais, por meio da escuta, da observação e da repetição, constitui um verdadeiro sistema de ensino, cujas bases epistemológicas se fundamentam na comunidade.

Nessa perspectiva, a pedagogia prática comunitária das bandas emerge como um modelo alternativo e complementar à educação musical institucionalizada. Ao mesmo tempo em que mantém a disciplina e o rigor técnico herdados do passado militar, ela incorpora princípios de solidariedade, cooperação e oralidade, característicos das práticas musicais populares amazônicas.

Assim, as bandas de música se consolidam como instâncias híbridas, entre o formal e o não formal, entre o militar e o comunitário,

configurando um espaço privilegiado para observar os processos de democratização do ensino musical e de construção das identidades sonoras do Pará.

Metodologia

A natureza histórica e sociocultural do objeto deste estudo, as bandas de música no Pará, exige uma abordagem metodológica capaz de articular diferentes dimensões da experiência musical: a estrutura institucional, as práticas pedagógicas e os significados simbólicos atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Por essa razão, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter diacrônico, centrada na análise documental e bibliográfica, interpretada à luz de uma perspectiva etnomusicológica.

A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os fenômenos em sua complexidade contextual, privilegiando o sentido das práticas em vez de sua quantificação. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa permite apreender o significado que os indivíduos atribuem às suas ações e às estruturas em que estão inseridos. No caso das bandas de música, essa abordagem possibilita captar as continuidades e rupturas entre o modelo militar de instrução e a atual pedagogia comunitária, observando o processo de transformação ao longo do tempo.

O recorte diacrônico fundamenta-se na intenção de compreender a trajetória evolutiva das bandas de música desde suas origens coloniais até o presente. Essa perspectiva histórica não busca apenas descrever eventos cronológicos, mas analisar como estruturas e valores simbólicos se transformaram e se ressignificaram. Conforme Chartier (1990), a história cultural deve considerar as práticas sociais em sua materialidade e em seus sistemas de representação, o que, neste estudo, implica investigar as bandas tanto como instituições sonoras quanto como espaços de produção de sentido.

A pesquisa baseia-se em um corpus documental diversificado (ex.: atas, documentos institucionais, estudos anteriores), constituído por fontes históricas e institucionais relacionadas às bandas de música no Pará. A análise dos documentos foi conduzida à luz dos princípios da história cultural, buscando interpretar os significados subjacentes

às práticas musicais e às representações simbólicas associadas às bandas.

A dimensão etnomusicológica da pesquisa está alicerçada na compreensão de que a música é um comportamento humano culturalmente situado, conforme postulado por Blacking (1973). Assim, mais do que analisar partituras ou estruturas sonoras, o estudo busca compreender os contextos sociais, simbólicos e educativos que configuram as práticas musicais das bandas. A observação das relações pedagógicas entre mestres e aprendizes, a organização dos ensaios, os rituais de apresentação e as formas de transmissão oral constituem o foco de interesse etnográfico, pois revelam como o conhecimento musical é produzido e compartilhado no interior dessas corporações.

Nesse sentido, a metodologia adotada integra os pressupostos da etnografia da educação musical (Campbell, 2004), considerando a banda como um microcosmo educativo, onde práticas musicais e sociais se entrelaçam. A presença do pesquisador como observador-participante, em determinados contextos, permitiu identificar dinâmicas de ensino e aprendizagem que não se restringem a métodos formais, mas emergem da convivência cotidiana, da escuta atenta e da experiência coletiva de fazer música.

Resultados e Discussão

A análise histórica e documental revelou que as bandas de música no Pará constituem um fenômeno de longa duração, cuja permanência e adaptabilidade estão ligadas à capacidade de transformar estruturas hierárquicas de origem militar em formas comunitárias de organização e ensino, **especialmente entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX**. Essa transição não se deu de modo abrupto, mas por meio de um processo gradual de reinterpretação cultural.

Nos séculos XIX e início do XX, as bandas de música militares atuavam como instrumentos de poder e representação do Estado. Seus repertórios, uniformes e rituais obedeciam a uma lógica de ordem, hierarquia e autoridade, que espelhava o ideal de civilização e progresso propagado pelas elites imperiais e republicanas. A formação

de músicos era regida por métodos rígidos, centrados na repetição, na obediência e na subordinação ao mestre ou regente.

Essa estrutura disciplinar, embora concebida dentro de um modelo autoritário, gerou um legado técnico-musical duradouro. O domínio da leitura musical, o cultivo do repertório europeu e a formação de regentes altamente capacitados constituíram um capital cultural (Bourdieu, 1983) que seria posteriormente apropriado pelas comunidades locais. No Pará, essa herança se manifesta na solidez das práticas de ensaio, na precisão rítmica e na importância simbólica do uniforme e da hierarquia interna, que continuam a marcar a estética e a ética das bandas civis até hoje.

Com o declínio do poder militar sobre a vida musical, especialmente após a Proclamação da República, as bandas começaram a emergir como instituições autônomas. Em cidades do interior paraense, como Vigia (PA), o modelo militar foi gradualmente substituído por formas comunitárias de gestão, nas quais o regente passou a exercer múltiplas funções, a saber: educador musical, líder cultural, mediador social e organizador de eventos.

Segundo Palheta (2013), essa transição representou um deslocamento simbólico do quartel para a comunidade, em que o poder da batuta deixou de ser expressão da autoridade do Estado para tornar-se símbolo da coletividade local.

Nesse contexto, as bandas civis se consolidaram como polos de sociabilidade e educação musical, assumindo um papel protagonista nas comunidades do interior paraense, muitas vezes carentes de instituições formais de ensino de música. Nessas localidades, o aprendizado ocorre em um ambiente relacional, pautado pela observação e pela escuta. Jovens e adultos aprendem por imitação, memorização e prática coletiva, em um processo que combina técnica, convivência e identidade. Esse sistema de ensino informal, herdado da tradição oral e adaptado à lógica bandística, constitui o que se pode denominar de pedagogia musical comunitária, um modelo educativo baseado na experiência e na solidariedade.

Os dados bibliográficos analisados evidenciam que as bandas de música desempenham um papel crucial na democratização do acesso à educação musical no Pará. Em muitas comunidades, a banda é a única escola de música existente, oferecendo formação gratuita e

continuada a jovens de diversas origens sociais. A ausência de distinção formal entre "professor" e "aluno" cria um ambiente horizontal de aprendizagem, onde o conhecimento circula por meio da convivência e da prática cotidiana.

Essa dinâmica confirma a hipótese de que a banda constitui uma instituição educativa, conforme a concepção de Brandão (2002), para quem educar é um processo que ocorre em múltiplos espaços e tempos, mediado pelas relações humanas. A transmissão musical observada nas bandas paraenses ilustra o que Blacking (1973) define como música como comportamento humano significativo: um sistema social em que o aprendizado está imbricado em valores coletivos, práticas cotidianas e processos de pertencimento.

No Pará, a democratização do ensino musical promovida pelas bandas não se limita ao acesso técnico, mas abrange também a formação cidadã e identitária. Ao integrar pessoas de diferentes faixas etárias, gêneros e origens sociais, as corporações musicais transformam o ato de tocar um instrumento musical em um exercício de convivência, responsabilidade e cooperação. A banda torna-se, assim, uma comunidade de prática musical, onde a música é construída socialmente e transmitido de geração em geração.

Um dos achados desta pesquisa refere-se ao papel das bandas de música na preservação da memória cultural e na construção da identidade musical no contexto da região paraense, em que a sonoridade das bandas é inseparável das festividades religiosas, das procissões e dos eventos cívicos que marcam o calendário das cidades. Cada apresentação reafirma laços de pertencimento, inscrevendo na prática musical uma narrativa de continuidade histórica. Como destaca Palheta (2017, p. 92), ao analisar a presença das bandas de música no município de Vigia (PA), "a banda de música é o elo entre o passado e o presente, entre a tradição e a reinvenção sonora, sendo simultaneamente escola, palco e arquivo da memória coletiva".

A análise dos repertórios, que combinam dobrados militares, valsas, hinos e canções populares, evidencia a convivência de diferentes matrizes culturais, refletindo a pluralidade da experiência cultural paraense. Essa hibridez sonora expressa não apenas uma estética, mas uma forma de (re)existência cultural, por meio da qual as comunidades reafirmam sua identidade diante da homogeneização

cultural. Dessa maneira, as bandas de música no Pará podem ser compreendidas como instituições híbridas, que conjugam tradição e inovação, disciplina e afetividade, hierarquia e comunhão. Ao se manterem vivas nas praças e nos coretos, elas reafirmam a vitalidade das culturas locais e revelam o poder transformador da música como instrumento de educação e de construção de sentidos coletivos.

Considerações Finais

A trajetória das bandas de música no Pará, conforme evidenciado neste estudo, revela um processo histórico singular de ressignificação institucional e pedagógica. De suas origens militares, marcadas pela rigidez disciplinar e pela função representativa do poder, as bandas evoluíram para se tornarem espaços comunitários de ensino, sociabilidade e identidade cultural. Essa metamorfose constitui não apenas uma mudança estrutural, mas sobretudo uma transformação simbólica e educativa, na qual a música deixa de ser instrumento de controle social e passa a atuar como meio de emancipação e democratização do saber.

A pesquisa demonstrou que, embora herdeiras do modelo hierárquico militar oitocentista, as bandas paraenses desenvolveram um sistema próprio de transmissão musical, baseado na oralidade, na convivência e na prática coletiva. Esse sistema, sustentado pela figura do mestre-regente, que simultaneamente ensina, conduz e preserva, exemplifica uma pedagogia musical de base comunitária, profundamente enraizada nas relações de solidariedade e pertencimento.

Tais práticas educativas, embora não institucionalizadas, configuram um modelo de educação musical não formal, em que o aprendizado se constrói de maneira vivencial e participativa, aproximando-se do que Brandão (2002) denomina educação que nasce da vida em comum e do que Blacking (1973) compreende como comportamento musical socialmente estruturado.

A análise diacrônica permitiu ainda reconhecer que as bandas de música no Pará desempenham um papel central na democratização do ensino musical. Em um contexto amazônico marcado por desigualdades no acesso à formação artística, essas instituições

assumem a função de escolas comunitárias, acolhendo jovens e adultos de diferentes origens sociais. O fazer musical coletivo, nesse contexto, ultrapassa o âmbito estético e adquire um caráter pedagógico-identitário, afirmando-se como prática de resistência simbólica e de valorização da diversidade cultural amazônica.

Outro aspecto relevante diz respeito à dimensão etnomusicológica da banda enquanto fenômeno social. Ao serem observadas sob o prisma da etnografia musical, as corporações paraenses revelam um entrelaçamento entre tradição e modernidade, local e global, teoria e prática. Elas preservam repertórios históricos, ao mesmo tempo em que incorporam novas sonoridades, reafirmando sua capacidade de adaptação sem perder o vínculo com o território e com a memória coletiva. Nesse sentido, a banda de música emerge como uma instituição híbrida, simultaneamente memorial e viva, histórica e contemporânea, cujas práticas educativas reforçam a construção simbólica da identidade amazônica.

Do ponto de vista teórico, este estudo contribui para ampliar o entendimento das bandas de música como agentes de mediação cultural, propondo uma (re)leitura que transcende o enfoque puramente histórico ou técnico. As bandas são, antes de tudo, comunidades de aprendizagem prática e núcleos de produção cultural, onde o ensino musical se entrelaça às manifestações culturais locais.

Contudo, ressalta-se que a permanência e vitalidade das bandas no Pará dependem de estratégias de valorização que integrem o saber tradicional às novas demandas de formação musical e cultural. Investir em programas de documentação, formação de regentes, incentivo à pesquisa e criação de redes colaborativas entre bandas e universidades constitui um passo fundamental para assegurar a continuidade dessa prática que, há mais de dois séculos, dá som e identidade às comunidades amazônicas.

Assim, conclui-se que a banda de música, ao articular a técnica musical às tradições socioculturais locais, representa uma das formas mais significativas de educação musical comunitária e de patrimônio musical do Pará. Sua trajetória, da formação militar oitocentista à pedagogia comunitária da atualidade, reafirma o papel dessa instituição como agente de transformação social e como expressão

relevante da produção artística paraense **e da formação musical comunitária no Pará**.

Referências

BINDER, Fernando Pereira. As bandas militares no período joanino: um breve estudo do caso da Legião de Tropas Ligeiras. **Revista da Tulha**, v. 2, n. 1, 2006.

BLACKING, John. **How musical is man?** Seattle: University of Washington Press, 1973.

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

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

CAMPBELL, Patricia Shehan. **Teaching music globally**. New York: Oxford University Press, 2004.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

MORAES, Tirsa Lais de Oliveira Gonçalves. **Banda Daniel Nascimento**: uma prática musical no contexto sociocultural em Paragominas-PA. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

PALHETA, Bruno Daniel Monteiro. **Bandas de música, escolas de saberes**: identidade cultural e prática de ensino da Banda 31 de Agosto em Vigia de Nazaré/PA. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

PALHETA, Bruno Daniel Monteiro. **Clube Musical 31 de Agosto**: perfil de uma banda de música paraense a partir de seus contextos histórico, sociocultural e educacional. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PALHETA, Bruno Daniel Monteiro. A prática pedagógico-musical do maestro de banda de música no Pará: um estudo de caso. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1986.

SALLES, Vicente. **Sociedades de Euterpe**: as bandas de música no Grão-Pará. Brasília: Edição do autor, 1985.

TRAVASSOS, Elizabeth. **Os sons do Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ULHÔA, Martha Tupinambá de. **Música, memória e identidade**. Rio de Janeiro: Mauad, 2008.

POR EXEMPLO... UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Carmelita Minelio da Silva Amorim (UFES) [1]

A prática docente especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão (FREIRE, 1996, p. 65).

Para Início de Conversa, Duas Questões...

O que significa "comunicar-se bem"? O que significa "comunicar-se para o bem"? Aparentemente, a diferença entre essas duas questões encontra-se na ausência/presença das partículas (pequenas partes) "para" e "o", tradicionalmente, consideradas como conectivo e como elemento acessório, respectivamente. No entanto, a presença de "para" e de "o", na segunda pergunta, indica uma diferença de visão, de perspectiva, que ultrapassa o ato de comunicação como transmissão de uma mensagem a outrem. Enquanto "comunicar-se bem" indica um modo específico de comunicação, "comunicar-se para o bem" pressupõe um objetivo a ser alcançado.

Em tempos de Inteligência Artificial (IA), entre outras tantas novidades, chama-nos a atenção ferramentas que prometem "facilmente transformar linguagem robótica em texto coloquial com aparência humana"[2]; "recriar textos de IA em linguagem humanizada e única"[3]; "transformar (...) texto de IA em texto escrito por humanos e remover a detecção de IA"[4]. Mas... afinal, o que seria uma "linguagem humanizada", ou melhor, como a relação ensino-aprendizagem pode ser humanizadora?

No contexto escolar, a falta de humanização se reflete na priorização de conteúdos curriculares estanques, em detrimento dos valores e das relações interpessoais, tão fundamentais para o crescimento intelectual e humano. Na perspectiva freiriana, a função

[1] Universidade Federal do Espírito Santo. Contato: carmelita.amorim@ufes.br

[2] App (Google Play) Humanizador De Texto IA

[3] ChatGPT - Humanizador de Textos IA

[4] Humanizar Texto - Melhor Humanizador de IA Gratuito

da educação é humanizar, e a educação humanizadora possibilita romper com a educação concebida apenas como ferramenta para o progresso material, substituindo-a por uma educação que une coração e mente, ambos pressupostos necessários para desenvolver no indivíduo a tomada de consciência para agir sobre si e sobre o mundo (Freire, 1989).

Nesse sentido, o objetivo deste texto é propor um modo humanizador de se pensar e de se trabalhar fenômenos linguísticos para além da artificialidade das nomenclaturas e dos conceitos pré-definidos e pouco significativos. A proposta apresenta-se como uma possibilidade, uma tentativa de se cultivar na sala de aula essa educação humanizadora.

A Conversa Continua... IA x Humanização

O trabalho com a linguagem é e sempre será necessário, e é inegável a necessidade de adaptação às exigências de um mundo cambiante, submetido a uma evolução constante, no qual os métodos tradicionais de ensino são pouco compatíveis com as tendências mais inovadoras que culminam com a Inteligência Artificial. As novas (ou não tão novas) habilidades de leitura, os novos modelos de textos, as diferentes fontes de informação (confiáveis ou não), os distintos tipos de linguagem, o ensino de leitura crítica, a simbiose entre telas e uso da língua, as mudanças na tipologia textual são algumas das atuais realidades no âmbito escolar.

Em meio às tantas dificuldades (pré)existentes na relação ensino-aprendizagem, ferramentas de IA prometem inúmeras facilidades aos usuários, como, por exemplo, as possibilidades de transformação ou recriação de textos gerados com linguagem robótica em textos com linguagem coloquial, humanizada, textos gerados por IA como se fossem escritos por humanos e "incapazes" de serem detecção como criados por IA. Essas "facilidades" chamam e prendem a atenção daqueles que procuram meios mais rápidos de realizar tarefas que lhes são exigidas.

Mesmo nesse "novo" contexto escolar, a prioridade continua sendo os conteúdos curriculares estanques, em detrimento dos valores e das relações interpessoais, que são fundamentais para o

crescimento intelectual e humano. O individualismo, a competitividade, o consumismo, a busca desenfreada pelo "ter", têm transformado o ritmo e a forma de vida das pessoas. O "ter" tem tomado o lugar do "ser". E o uso da IA parece reforçar isso.

Diante desse quadro, é necessária a educação humanizadora, que rompe com essa educação concebida apenas como ferramenta para o progresso material, e a substitui por uma educação que une coração e mente, ambos pressupostos necessários para desenvolver no indivíduo a tomada de consciência para agir sobre si e sobre o mundo (Freire, 1989).

Essa educação capaz de humanizar esse mundo materialista movido pela tecnologia coloca, no centro de sua proposta pedagógica, o ser humano como sujeito histórico e não a mercadoria por ele produzida. Nesse sentido, esse sujeito deve ser instruído no uso dessas ferramentas tecnológicas a ponto de saber manejá-las com consciência de que são limitadas e carecem de controle.

Ainda Temos o que Conversar... e Mostrar...

A experiência, em sala de aula, com a análise de fenômenos linguísticos tem demonstrado cada vez mais a necessidade de abordagens aplicadas ao uso real da língua(gem). Limitar-se ao trabalho com regras e exceções gramaticais é limitar a capacidade de observação, de reflexão e de análise de estudantes e de educadores/as.

O trabalho com palavras e/ou frases soltas tem valor desde que os objetivos para tal estejam bem definidos. No entanto, o texto, inclusive e especialmente o do/a estudante, deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada no estudo dos fenômenos linguísticos. Na prática, a comunicação humanizadora tem relação direta com o uso linguístico, uma vez que envolve as escolhas de vocabulário e de construções frasais na tecitura do texto e requer a observação dos efeitos de sentido dessas escolhas sobre o outro. Desse modo, é importante entender os fenômenos linguísticos no contexto de uso, ampliando o vocabulário e aprendendo a unir as palavras de modo a promover uma comunicação humanizadora.

A educação humanizadora tem como base a liberdade. E é nessa educação para a liberdade que se instaura a possibilidade de se libertar todo homem e toda mulher das garras da opressão por meio de uma educação humanizadora (Freire, 1989, p. 43). Para Freire (1987, p. 16), a busca da liberdade "(...) somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade se tornam 'restauradores da humanidade em ambos'", pois um não pode ser sozinho ao excluir ou desumanizar o outro, mas é um no convívio humanizado com outros homens e mulheres livres, ou, como Freire (1987, p. 29) destaca, "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão".

Freire, enquanto educador uniu os seus saberes às práticas adquiridas em suas vivências na escola, e isso o fez reconhecer o relevante papel do/a professor/a sobre as mudanças necessárias, na escola, a fim de que mulheres e homens se tornem protagonistas na construção de seu conhecimento e, consequentemente, na construção de uma sociedade democrática, equânime em qualquer lugar do mundo.

Com essa ideia em mente, apresentamos, a seguir, uma possibilidade de observação e de análise que ultrapassa os limites tradicionais e promove reflexões sobre a língua(gem) e sobre a vida. Trata-se apenas de um esboço de possibilidades.

1. Apresentar a seguinte seleção de palavras (SECA – REATAR – DISCURSO – DISCORRER – ESTANQUE – POÇO – VOZ – FIO – QUEBRAR – CORTAR – COMBATER – RIO). O modo de apresentação é aberto a possibilidades: lista no quadro, slides, recortes distribuídos para serem presos no quadro...
2. Aguardar, com calma, a leitura de cada palavra.
3. Discutir as seguintes perguntas (sugestões):
   a) Essas palavras fazem parte do seu mundo?
   b) Se sim, o que significam para você?
   c) Como você define o sentido de cada uma dessas palavras?
   d) É possível combinar essas palavras em um único texto? (Uma opção é solicitar a escrita).
4. Apresentar (ou solicitar uma busca no dicionário) os significados dicionarizados de cada palavra, destacando que há mais de uma acepção para cada uma e a necessidade de se conhecer o contexto para saber qual significado que se aplica.
5. Mostrar duas imagens: um rio cheio, caudaloso; e um rio quase sem água, apenas com poças. E perguntar algo como: O que se pode ver aqui?

6. Apresentar/ler/distribuir o poema "Rios sem discurso" de João Cabral de Melo Neto (1966). O poema na íntegra pode ser encontrado em Rios sem Discurso - João Cabral de Melo Neto. Segue apenas um recorte para nossa observação e análise.

   (...)
   Em situação de poço, a água equivale
   a uma palavra em situação dicionária:
   (...) porque assim estancada, muda,
   e muda porque com nenhuma comunica,
   porque cortou-se a sintaxe desse rio,
   o fio de água por que ele discorria.
   (...)
   até a sentença-rio do discurso único
   em que se tem voz a seca ele combate.

Como toda sequência apresentada até aqui, a discussão a seguir trata-se apenas de uma sugestão É o modo como costumamos trabalhar em sala de aula e as turmas sempre participam com bastante entusiasmo.

Após a leitura, sempre emocionada, apresentamos algumas informações sobre o autor e sobre o poema. Esse poema é parte da Coletânea "Educação pela Pedra", publicada, em 1966, que reúne 48 poemas do poeta João Cabral de Melo Neto (09/01/1920 – Recife (PE) / 09/10/1999 – Rio). "Rios sem discurso" é dedicado a Gabino Alejandro Carriedo (1923-1981), um poeta entusiasta da poesia de João Cabral e que traduziu os textos de Cabral para o espanhol. A turma sempre é incentivada a buscar outros textos de João Cabral a fim de conhecer sua vasta obra, caracterizada por abordar a educação a partir da experiência e da natureza. O poeta usa a "pedra" como metáfora para uma aprendizagem dura, mas fundamental, e seus poemas ensinam sobre a vida e a resistência. A "pedra" remete à aridez humana e geográfica do Nordeste e é símbolo constante na obra do autor.

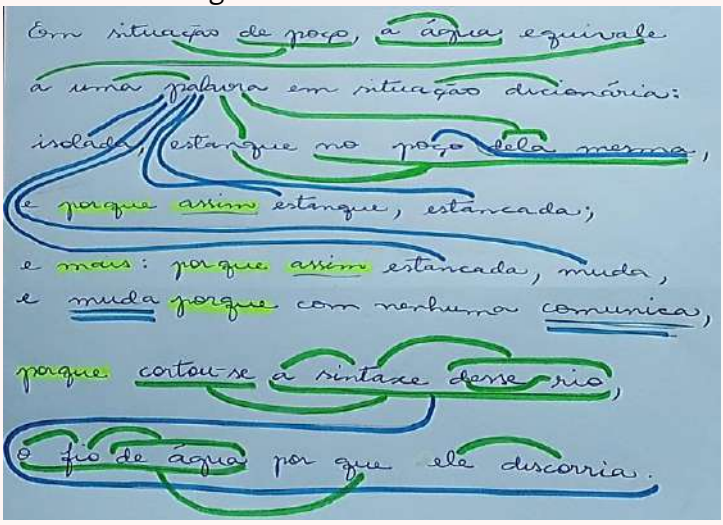
Na sequência, e de olho no texto todo o tempo, observamos... É possível, então, identificarmos aquelas palavras, inicialmente soltas e sem sentido específico; palavras que agora definem o nosso modo de ler, o nosso modo de ver, e que ultrapassam os limites do próprio texto. Em seu próprio texto, o poeta, ao mesmo tempo em que discorre sobre a mudez causada pelo isolamento no dicionário,

demonstra toda a capacidade que a palavra tem quando se conecta à outra ou a outras.

Essa conexão entre as palavras se dá por meio de fios (in)visíveis, fios que se relacionam entre si, como fios de água que formam rios, fios que tecem textos. Esses fios são a própria sintaxe, que conecta tudo o que, de algum modo, se relaciona. E é assim que entendemos a definição de um dos temas mais instigantes do estudo da língua. Sintaxe é relação, é conexão, portanto, está em toda parte, nas cores, nos rios, na língua, na vida. Humanizar é também tornar acessível à compreensão humana o que parece duro e difícil de compreender.

Para alcançar aqueles/as que precisam ver para entender, apresentamos uma versão visual dos fios tecendo o texto. Humanizar é também considerar as peculiaridades de cada grupo de indivíduos no processo de aprendizagem.

Figura 1 – Sintaxe em fios



Fonte: A autora

Após a observação e a visualização das conexões, é possível fazer uma análise para além da estrutura, entendendo a organização do texto e os efeitos de sentido que essa organização promove. Nos dois versos, a seguir, é possível apontar, no mínimo, dois pontos importantes.

> "porque cortou-se a sintaxe desse rio,
> o fio de água por que ele discorria."

O primeiro destaque diz respeito à análise tradicional, segundo a qual, o verso "o fio de água por que ele discorria" é analisado como uma função acessória, que pode, segundo alguns autores, ser apagada sem prejuízo do sentido, por se tratar, apenas, de um elemento colocado depois/após e que explica o que foi dito antes (ou seja, é um aposto e remete ao termo "sintaxe").

No entanto, quando observamos esse verso em seu contexto, ou seja, como parte do texto e do seu sentido, essa construção mostra-se tão importante quanto qualquer outra presente no texto e é fundamental. Trata-se, neste caso (em diferentes contextos, esse tipo de construção pode servir a diferentes propósitos discursivos), de uma construção que amplia e, ao mesmo tempo, define a palavra a que se refere, isto é: sintaxe = o fio de água por que ele discorria.

O segundo destaque refere-se ao modo como o verso "o fio de água por que ele discorria" está organizado. A escolha pelo uso da expressão "por que", que, no contexto do poema, difere completamente dos diversos porquês juntos ou separados, altera não apenas o sentido do trecho em que o verso se insere, mas interfere no sentido que constitui todo o poema.

Se o verso fosse "o fio de água que por ele discorria", a leitura seria: o fio de água discorria por ele (pelo rio), o que parece apenas constatar a obviedade que é o fio de água correr pelo rio, uma vez que o rio é formado com inúmeros fios de água. Trata-se de uma leitura parafrástica, isto é, que diz o que já está dito/posto, usando outras palavras.

No entanto, o modo como o verso se organiza, "o fio de água por que ele discorria", aponta para a ideia de que ele (o rio) discorria pelo fio de água. Sob essa perspectiva, a integridade do rio depende do fio por onde ele (dis)corre. Cortado esse fio, o rio tem sua natureza alterada, transformando-se em poças de água desconectadas, desvalorizadas, sem comunicação. A leitura aqui é polissêmica, pois o sentido é outro. Podemos dizer que o fio (a sintaxe) conduz a vida do rio. E, na língua(gem), a sintaxe conduz a vida do texto. E, na vida, a sintaxe conduz a integridade de tudo que se relaciona.

Esse tipo de análise só é possível e só vale o esforço na partilha com quem conosco trilha o caminho do conhecimento e que nos motiva a abrirmos os olhos para vermos além das aparências e da superfície.

Encerrando (Provisoriamente) a Conversa... Mais Algumas Questões

A educação humanizadora pressupõe que o/a educador/a deve estar consciente de que, ao ensinar, aprende e, que a sala de aula, a escola, a comunidade, seja qual for o lugar em que esteja inserido/a, são um campo de aprendizado e de pesquisa, pois "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (Freire, 1996, p. 29). Assim, o/a educador/a humanizado/a e humanizador/a concebe sua prática educativa no aprender para ensinar e no ensinar para aprender.

Retomando o poema, o que podemos dizer? Somos rios com discurso? Como é possível o combate a toda e qualquer seca seja em quaisquer direções/situações (alimentação, moradia, saúde, educação, política...)? Só seremos rios com discurso na medida em que formos educadores/as humanizados/as e humanizadores/as, pois é a humanidade que nos conecta uns aos outros. Nosso papel é lançar luz sobre os fios e indicar os modos como podem ser conectados. Parece e até pode ser uma utopia, mas assim como é possível unirmos os fios (in)visíveis na sintaxe do texto, também é possível unirmos os fios na sintaxe da vida e de tudo o que nos cerca.

A função da educação é humanizar e algumas práticas simples de fazer isso é: priorizar um vocabulário construtivo; sistematizar o vocabulário em famílias lexicais humanizadoras, como exemplo, em lugar de dizer "não seja grosso", dizer "seja mais delicado", em vez de falar "eu e você ...", falar "você e eu ..."; cuidar para não falar para o outro ou do outro, mas com o outro.

No entanto, a realidade não é nada simples.

> A infância e adolescência real não cabem nesse foco. (...) Não cabe na pedagogia escolar apesar de ser essa infância real a que entra em milhares cada dia nas escolas públicas, trazendo-nos as marcas das condições deformadoras em que reproduzem sua existência. Marcas trazidas até na memória da pele, dos seus rostos e olhares. Crianças e adolescentes, roubados de alimentação, moradia e saúde, mas,

> sobretudo, roubados de sua humanidade, proibidos de ser, não apenas proibidos de ter, ler ou contar (Arroyo, 2002, p. 243).

Para o professor Arroyo (2002), essa desumanização que a escola enfrenta cabe na proposta de escola pública comprometida em trabalhar inicialmente pela recuperação da humanidade roubada em outros tempos e em outros espaços. A educação humanizadora deve se tornar o principal objetivo dessa escola, dinamizando o processo ensino-aprendizagem por meio da conexão de saberes formais assimilados nos espaços escolares e de saberes informais adquiridos nas vivências pessoais. Para Freire (1979), a pessoa se torna mais consciente de sua humanidade quando interage com outras pessoas na vontade de conhecer a si mesma e o mundo. Nesse sentido, é preciso deixar "transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo" (Freire, 1996, p. 15).

E tentando responder a nossas questões iniciais, enquanto "comunicar-se bem" é saber comunicar-se de maneira clara, compreensível, coerente, coesa, concisa, criativa; "comunicar-se para o bem" é saber comunicar-se de maneira carinhosa, compreensiva, cordial, cooperativa, cortês, construtiva. A opção por uma educação humanizadora depende da escolha entre esses dois modos de comunicação. Ou melhor, depende de saber unir esses dois modos de comunicação.

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 6. ed., Rio de Janeiro, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NETO, João Cabral de Melo. **Educação pela Pedra**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966.

EDUCAÇÃO, *ETHOS* PÚBLICO E LINGUAGEM

Claudecir dos Santos (UFFS) [1]

Introdução

A motivação principal para a escrita deste trabalho pode ser dividida em duas intenções: a) responder a um questionamento de estudantes de licenciaturas e de professores da educação básica sobre as razões pelas quais não conseguimos superar *déficits* educacionais que já foram identificados e cujas formas de enfrentamento já conhecemos; b) no bojo da resposta à questão anterior, demonstrar que o desenvolvimento de um *ethos* público no Brasil – uma sociedade em que o espaço público foi concebido e direcionado por mentes colonialistas, patrimonialistas e escravistas – continua tendo peso nas relações humanas, políticas, sociais e econômicas que ocorrem na atualidade.

Para melhor esclarecer essa segunda intenção (ou, ao menos, tentar), cito uma situação perceptível em nossos dias. Ou seja, assistimos, nos últimos tempos, a constantes ataques à democracia, bem como a tentativas recorrentes de descredibilizar o funcionamento das instituições públicas. Diante desse contexto, compreender como a gênese e o desenvolvimento do *ethos* público foram engendrados na sociedade brasileira – e quais são as imbricações desse engendramento com a educação – constitui uma oportunidade valiosa para a contínua tarefa de nos conhecermos e reconhecermo-nos como nação.

Com base nessas intenções, o trabalho foi organizado e se apresenta em duas seções temáticas. Na primeira, dedicada à constituição do espaço público e ao desenvolvimento de um *ethos* público no Brasil, fundamentada na obra *Vida pública e identidade nacional*, de Adrián Gurza Lavalle (2004), o trabalho discute essas duas concepções – espaço público e *ethos* público – com o propósito de

[1] Doutor em Filosofia (Unisinos). Pós-doutorado em Educação Comparada, desenvolvido junto ao Grupo de Investigação (GIR) de Educação Comparada y Políticas Educacionais (USAL, Espanha). Contato: claudecir.santos@uffs.edu.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/9255817148061876

explicar seus significados e fundamentar as discussões da seção seguinte.

Na segunda seção, intitulada *Das relações entre educação, ethos público e linguagem*, tendo como referência principal as contribuições de Dermeval Saviani sobre a periodização da educação brasileira, o trabalho procura mostrar que não é por falta de ideias, teorias e concepções pedagógicas que existem *déficits* educacionais no Brasil. Entre os fatores que provocam esses *déficits* estão pensamentos e comportamentos que podem ser percebidos na relação entre educação, *ethos* público e linguagem. Ainda nessa seção, fundamentado em Ernst Cassirer, o texto destaca por que os ideais iluministas que incorporavam as reformas pombalinas não foram exitosos no Brasil.

Nas considerações finais, o trabalho destaca que a realidade "à brasileira" revela o caráter elitista, coronelista, oligárquico e desigual que marcou a história do país. Por essa razão, uma vez que a relação público-privado se configura como um processo metamorfoseado, não é fácil estudá-la, o que explica as diversas incompreensões acerca de tantos *déficits* ainda vivenciados no Brasil, entre eles os educacionais.

A Constituição do Espaço Público e o Desenvolvimento de um Ethos Público no Brasil

Para discutir esse tema – a constituição do espaço público e o desenvolvimento de um *ethos* público no Brasil –, tomo como base para as reflexões desta seção temática a obra de Adrián Gurza Lavalle (2004), intitulada *Vida pública e identidade nacional: leituras brasileiras*. Nessa obra, fruto da pesquisa de doutorado em Ciência Política desenvolvida junto ao Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo, Lavalle problematiza a concepção de *ethos* público como chave explicativa da vida e do espaço público no Brasil.

Aqui, parece necessário resgatar as palavras de Gabriel Cohn, no prefácio da obra, sobre algumas indicações daquilo que o livro de Lavalle oferece:

> Nele apresenta-se uma argumentação que se desenvolve em dois planos. A primeira referência é a um *ethos* – vale dizer, um modo de

> orientação das condutas, das percepções, dos modos de pensar e agir enfim. E esse *ethos é* público, diz respeito ao complexo de valores que regem a conduta no mundo social e político nas suas relações com o mundo privado. Com essa referência em vista fica aberto o campo para ir ao núcleo temático do livro (Lavalle, 2004, p. 12).

A citação acima faz menção ao que seria esse *ethos* público aqui debatido, mas ainda é preciso aprofundar essa concepção. Na obra mencionada, Lavalle o discute a partir de autores brasileiros intérpretes do Brasil. Esses autores – Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, Fernando de Azevedo, Nestor Duarte, Francisco Oliveira Vianna, Paulo Prado, Manuel Bonfim, Roberto DaMatta, Marilena Chaui, entre outros – ajudaram e continuam ajudando na compreensão do *ethos* público e de seus desdobramentos no desenvolvimento da sociedade brasileira. Contudo, nas palavras de Lavalle,

> Não há – é pertinente enfatizá-lo de novo – nenhuma possibilidade de definir a paternidade do *ethos* público, pois além de emergir apenso no corpo de uma discussão muito maior acerca da identidade nacional, não aparece propriamente como tal nos textos dos autores que intervieram nesse debate (Lavalle, 2004, p. 99).

Ao dizer que não há possibilidades de definir a paternidade do *ethos* público, Lavalle não está desprestigiando as contribuições de autores intérpretes do Brasil; ao contrário, como veremos nesta seção, para falar de *ethos* público é preciso abordar a constituição do espaço público no Brasil e sua relação com o privado. Nesse caso, existem armadilhas com potencial para confundir os sentidos desse *ethos*. Essas armadilhas estão presentes nas tentativas de construir uma identidade nacional em uma sociedade marcada pela predominância e, em diversas situações, pela hegemonia do privado sobre o público.

Na interpretação que faz das obras dos autores mencionados, buscando delas extrair as sínteses "tradutoras" do Brasil, Lavalle indica que o *ethos* público constitui um recurso analítico para a interpretação do espaço público no país. No entanto, é preciso perceber o contexto em que a noção de *ethos* público aparece. Nesse debate, ressalta Lavalle: "Freyre utiliza de forma explícita o termo *ethos* como sinônimo de caráter ou de traços permanentes da cultura,

sendo possível falar em 'ethos nacional', 'ethos brasileiro', 'ethos do povo', 'ethos lusitano' e outros ethos" (Lavalle, 2004, p. 99).

E não é apenas Gilberto Freyre que não faz menção ao *ethos* público; os outros autores também não discutem essa concepção. E por quê? Porque, de acordo com Lavalle, "ele constitui uma peculiaridade apensa ou derivada do *ethos* ou identidade nacional – é manifestação do ímpeto do privado e de sua obra edificadora que, indiretamente, rarefaz o espaço vital do público, condenando-o à exiguidade" (Lavalle, 2004, p. 99).

Em outras palavras, é possível compreendermos a formação do espaço público a partir da concepção de *ethos*, mas é preciso considerar que a constituição dessa formação está associada à "tradução da idiossincrasia da sociabilidade nacional" (Lavalle, 2004, p. 99), que, no caso brasileiro, segundo as palavras do autor, é "essencialmente privatista, patrimonialista, personalista, rural, familiar, agnatista ou patriarcal" (Lavalle, 2004, p. 100).

Essas denominações dizem muito sobre a formação da nação brasileira e, embora muitos torçam o nariz para elas, é inegável que a idiossincrasia – "modo de se comportar e agir..." – da sociabilidade nacional decorre dos direcionamentos e das condutas dos grupos influenciadores dos capitais econômico, social, político e cultural que marcaram o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Em uma sociedade em que o privado promove a subsunção do público, a existência e a vivência de uma legislação que faça sentido para as pessoas ficam comprometidas. Esse comprometimento, nesses casos, pode até não se manifestar explicitamente no comportamento das pessoas, mas, na prática, se faz presente no fato de que o público se torna uma projeção do privado. Com isso, "a cidade [*passa a ser*] um mero apêndice da fazenda, a vida pública uma simples transposição da sociabilidade familiar, e a política uma ferramenta de açambarcagem nas mãos dos poderes patriarcais" (Lavalle, 2004, p. 100).

As reflexões sobre a *racionalidade da açambarcagem*, presentes no terceiro capítulo da obra de Lavalle, mencionam essa apropriação do público pelo privado e destacam como as elites coloniais fomentaram relações sociais baseadas no personalismo do poder privado e nas relações de mando-obediência. A racionalidade da

açambarcagem é, portanto, sintetizada no comportamento ou ato de "pegar tudo para si mesmo"; trata-se de um comportamento que segue a lógica do benefício próprio. Sobre isso, Lavalle acrescenta:

> Em outras palavras, a análise da vida pública como sociabilidade regida pelo *ethos* leva a propor a conclusão iniludível da absorção do mundo das relações impessoais dentro da teia hierárquica das relações privadas – ora protetoras, ora iníquas. O privado seria, então, reposto permanentemente sob uma roupagem pública que oculta a continuidade essencial entre ambos (Lavalle, 2004, p. 100).

Com base nas observações de Lavalle e no que foi descrito até aqui, é possível afirmar que o desenvolvimento de um *ethos* público no Brasil, embora tenha emergido em terras brasileiras, com pessoas desse lugar, está associado ao que "veio de Portugal". De acordo com Lavalle, "a silhueta do *ethos* público insinua-se já na formulação da herança lusa" (Lavalle, 2004, p. 108). Contudo, é importante esclarecer que foi, na sequência, na edificação da sociedade colonial, que o *ethos* público foi definindo suas feições – feições estas, segundo Lavalle, "deduzidas como consequência subordinada ao primado dos traços patriarcais e privatistas da identidade nacional" (Lavalle, 2004, p. 108).

Com permissão ao excesso de obviedades, é sempre oportuno lembrar que, no período colonial, mais precisamente nos primeiros séculos após a chegada dos colonizadores, não havia um Estado ou qualquer outro tipo de aparato administrativo que se opusesse aos desejos da Coroa portuguesa. Nesse contexto, adaptando-se ao comportamento do colonizador, as elites agrárias locais, seguindo a lógica patriarcal, foram moldando as relações sociais no Brasil. Em suma, diz Lavalle:

> Seria possível dizer que o império do patriarcalismo termina por definir muito mais do que certas constantes da interação social, da sociabilidade, atingindo o estatuto de princípio de estruturação social, cuja notável coerência lógica opera, de fato, como uma espécie de racionalidade – quase um logos – da açambarcagem (Lavalle, 2004, p. 111).

Nesse cenário e nessas condições, o desenvolvimento de um *ethos* público não poderia contribuir para a constituição do espaço

público fora das condições em que ele – o *ethos* – teve emergência. Ou seja, a constituição do espaço público no Brasil se deu à luz de um *ethos* público forjado em uma visão colonizadora, que ganhou vida na percepção, no sentimento e no comportamento das elites locais, defensoras de uma sociedade fundada e sustentada em valores patriarcais e escravocratas.

Lavalle realiza essas análises a partir da interpretação das produções literárias e científicas de um conjunto de autores que se propuseram a compreender o Brasil por meio da história e da cultura de seu povo. Observando sobretudo as produções da primeira metade do século XX, uma das conclusões a que ele chega é que "a projeção do privatismo para o espaço público opera no nível cultural da sociabilidade, ou seja, como um *ethos* público que torna a própria vida pública veículo de uma pré-modernidade pertinaz" (Lavalle, 2004, p. 169). No entanto, Lavalle também apresenta uma crítica à lógica utilizada por esse conjunto de intérpretes do Brasil, sobretudo à forma como procuraram explicar a peculiaridade do *ethos* público, o que culminou em interpretações "*ad hoc*" sobre esse conceito[2].

A partir do sentido e do significado da expressão *ad hoc*, Lavalle discute uma espécie de hipótese *ad hoc* para explicar o desenvolvimento do *ethos* público no Brasil. Conforme descrições encontradas no *Dicionário e Filosofia*, uma hipótese *ad hoc* "é uma hipótese excogitada quer para 'cobrir' um estreito conjunto de dados, quer para salvar outra hipótese de uma evidência adversa"[3]; em outras palavras, trata-se de uma explicação introduzida em uma teoria para protegê-la de anomalias ou evidências que a contradizem.

Por essa razão, uma explicação *ad hoc* do *ethos* público dificulta a identificação de sua reprodução. A compreensão dessa reprodução e do desenvolvimento do *ethos* público é, portanto, condição necessária para entender a constituição do espaço público no Brasil. Daí surge a motivação para resgatar a concepção de *ethos* público e utilizá-la para debater o Brasil do século XXI, desta vez integrando educação e linguagem. Espera-se, com isso, que o exame crítico da

---

[2] De acordo com o Dicionário latino português (Dicionário latino de Saraiva), a expressão *ad hoc*, pode ser traduzida como: *além d'isto, de mais d'isto, além de que...* (Saraiva, 1927, p. 21).

[3] Informações disponíveis em: https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/hip%C3%B3tese-hip%C3%B3tese-ad-hoc

reprodução do *ethos* como recurso explicativo supere os "riscos do raciocínio tautológico e da 'anomalização' da realidade" (Lavalle, 2004, p. 169), que se apresentam como obstáculos ao pensamento e à compreensão mais apurada da configuração do espaço público no Brasil.

Das Relações Entre Educação, *Ethos* Público e Linguagem

As pesquisas na área da educação e as atividades desenvolvidas com estudantes de licenciatura e professores da educação básica, não raras vezes, exigem a problematização de questões que expliquem não apenas aspectos históricos da educação, mas também como enfrentar os desafios do momento atual. Foi em função de "exigências" como essa que, ao chamar a atenção para a importância da educação enquanto meio para a reivindicação de responsabilidades coletivas, fui provocado por estudantes e professores a refletir sobre as razões pelas quais não conseguimos superar déficits educacionais que já foram identificados e sobre os quais já sabemos como poderiam ser enfrentados.

Para enfrentar esse desafio, recorri às explicações de autores que considero referências nesse assunto. Entre esses autores, cito Saviani (2013 e 2015) e suas pesquisas sobre a periodização da educação no Brasil.

Sobre a periodização da educação brasileira, Saviani (2013), na obra *A História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, apresenta o seguinte detalhamento:

> Primeiro período. AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL ENTRE 1549 E 1759: monopólio da vertente religiosa da Pedagogia Tradicional. Segundo período. AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL ENTRE 1759 E 1932: coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional. Terceiro período. AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL ENTRE 1932 E 1969. Quarto período. AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL ENTRE 1969 E 2001: configuração da concepção pedagógica produtivista (Saviani, 2013, p. 6-8).

Além dessa periodização, Saviani também escreveu sobre algumas fases do desenvolvimento da política educacional brasileira.

Segundo ele, são sete as fases, que podem ser divididas da seguinte forma:

> Pedagogia Brasílica (1549-1599); Pedagogia do Ratio Studiorum (1599-1759); Pedagogia Pombalina (1759-1827); Escola de Primeiras Letras (1827-1890); Escolas Normais e Grupos Escolares 1890-1931); Institutos de Educação e Cursos de Pedagogia (1931-1971); Cursos de Magistério e de Pedagogia (1971-2011) (Saviani, 2015, p. 132-143).

Em síntese, quando observamos a periodização da educação brasileira, seja por meio de *períodos* ou *fases*, estamos nos referindo a ações que, assentadas em diferentes contextos – histórico, social, econômico e cultural – deram rumos à educação brasileira ao longo da história. Retomar esse percurso para compreender a educação no Brasil é uma tarefa necessária não apenas para conhecer as ideias e concepções pedagógicas vivenciadas no país, mas também para perceber como se deu a reprodução de pensamentos e comportamentos que contribuíram para formar o Brasil que conhecemos hoje.

Como mencionei anteriormente, neste capítulo de livro não farei análises detalhadas dessa periodização; a menção a ela teve como propósito mostrar que existem importantes estudos conduzidos por pesquisadores responsáveis e conceituados, a exemplo dos citados, que nos ajudam a compreender que os *déficits* educacionais no Brasil não são necessariamente resultado da falta de ideias, teorias ou concepções pedagógicas, tampouco do uso excessivo de uma delas. Os *déficits* educacionais são consequência de um conjunto de ações equivocadas implementadas na educação brasileira e/ou da ausência de ações estratégicas voltadas à educação.

Os estudos de Saviani já demonstraram que o descaso com a educação produz efeitos prolongados; ou seja, o descaso de uma época não afeta apenas as pessoas daquela geração, mas se prolonga às gerações futuras. Não entrarei no mérito desse tema em função da explicação apresentada no parágrafo anterior, mas é oportuno dizer que é a partir dele que emergiu a vontade de refletir sobre *as relações entre educação, ethos público e linguagem*. Precisamos falar dessa relação, uma vez que a reprodução de pensamentos e comportamentos no Brasil está imbricada nesses três dispositivos.

Apenas para citar um exemplo do que estou dizendo, sigamos o seguinte raciocínio: o processo educacional no Brasil, desde a chegada

dos colonizadores, passando pela vinda dos jesuítas e, consequentemente, pela implantação de um método de estudo fundamentado na *Ratio Studiorum*, ignorou e desrespeitou o conhecimento baseado em princípios culturais conectados com a natureza, as tradições e os modos de vida do cotidiano das populações que aqui viviam. Com a chegada dos portugueses, o Brasil passou a ser uma colônia de exploração sob o controle da Coroa Portuguesa e, logo em seguida, houve a criação das capitanias hereditárias para administrar o território brasileiro. A Coroa Portuguesa concedeu aos jesuítas grande influência sobre a organização educacional. Assim, ganhou vida a missão religiosa da Companhia de Jesus para a catequização dos povos indígenas. Esse movimento seguiu até 1759, quando houve a expulsão dos jesuítas do Brasil. Após a interrupção da educação jesuítica, o 'Estado' assumiu o controle da educação, mas permaneceu uma lacuna significativa na estrutura educacional; ou seja, as tentativas de reformas educacionais pombalinas não tiveram sucesso.

Essa rápida descrição, referente à história da educação no Brasil e resgatada dos estudos de Saviani, escancara uma realidade cujas consequências ainda são perceptíveis. Vou um pouco além para problematizar outra questão sobre esse período da história brasileira (1549–1759), com o propósito de sinalizar algumas relações entre educação, *ethos público* e *linguagem*. Vejamos: as reformas educacionais que Marquês de Pombal buscava instituir na colônia propunham uma educação laica e estatal, reduzindo a influência religiosa e promovendo uma nova estrutura alinhada aos ideais iluministas. Contudo, o Iluminismo na Europa, sobretudo na França, conforme apontamentos de Cassirer (1992), se espalhou em diferentes lugares e por meio de distintas formas de comunicação.

Na obra *A Filosofia do Iluminismo*, Ernst Cassirer relata que "o pensamento do século XVIII, tal como o consideramos até o presente momento, corresponde em suma ao desenvolvimento do espírito analítico que é, sobretudo, um fenômeno francês" (Cassirer, 1992, p. 50). É claro que o Iluminismo não se desenvolveu apenas na França, mas o que o autor destaca é que os métodos utilizados por autores franceses para investigar a natureza influenciaram investigações em outras partes do mundo; o método cartesiano é um exemplo disso. Ou

seja, segundo Cassirer, desde que floresceu em meados do século XVII, esse espírito cartesiano alcançou diferentes espaços de divulgação de ideias.

Dessa forma, "ele não se impõe somente na filosofia, mas também na literatura, na moral, na política, na teoria do Estado e da sociedade; chega ao ponto de afirmar-se na teologia, dando a essa disciplina uma forma inteiramente nova" (Cassirer, 1992, p. 51). Diante disso, cabe uma necessária observação: na França e em outros países europeus, esses ideais iluministas tiveram espaço para serem divulgados, não apenas nas enciclopédias, mas também em discussões nos cafés, bares etc. E por aqui, quais eram os instrumentos, os espaços e as condições para que as ideias iluministas ganhassem vida?

A emergência, divulgação e vivência dos ideais iluministas na Europa, bem como a tentativa de implementação em "*Terra Brasilis*", mostram como as diferentes realidades tornaram o projeto pombalino no campo da educação um fracasso. A realidade se impôs, e a implementação das reformas pombalinas foi descontinuada e desigual. Desde então, o acesso à educação pública permaneceu restrito às elites, em especial às urbanas. Note-se que a criação de desigualdades no Brasil é um fenômeno antigo.

Fazer esse registro, que demonstra a existência de desigualdades, privilégios e rupturas na história da educação brasileira, é necessário. Entretanto, não podemos ignorar o fato de que também houve desejos e tentativas de estabelecer uma educação pública, laica e democrática ao longo da história.

A pergunta decorrente do cenário descrito é: considerando que houve pessoas que denunciaram abusos políticos e jurídicos que causaram desigualdades sociais e consolidaram privilégios, provocando a falta de oportunidades para a grande maioria da população, por que o fenômeno da promoção das desigualdades foi exitoso no Brasil?

A hipótese que apresento encontra explicação na *relação entre educação*, *ethos público* e *linguagem*. Aqui, é importante sublinhar a palavra *relação*. É no movimento relacional desses dispositivos que a desigualdade se perpetua. Por meio da *linguagem*, introduzem-se ideias que reforçam um *ethos* público desenvolvido em uma sociedade "essencialmente privatista, patrimonialista, personalista, rural,

familiar, agnatista ou patriarcal" (Lavalle, 2004, p. 100). É nessa sociedade, sob a direção das elites que a conduziram, que a *educação* foi pensada e vivenciada.

Sobre a linguagem, infelizmente, não há espaço neste trabalho para uma discussão mais aprofundada sobre tudo o que ela representa. Mesmo assim, faço um questionamento: quais são as condições para que a sociedade brasileira possa ser interpretada com base em uma linguagem libertadora, em um cenário em que o espaço público foi restringido em detrimento de privilégios oriundos da forma privada de pensar e vivenciar as relações humanas, políticas e econômicas que dão vida à sociedade?

Na busca por respostas a essa pergunta, são bem-vindas as observações do filósofo alemão Walter Benjamin em seu texto *Problemas da Sociologia da Linguagem*. Nesse texto, de 1935, Benjamin afirma que "o sentido do ouvido é, no homem, um sentido intelectual e social fundado num sentido puramente físico. O mais vasto domínio ao qual se refere o sentido do ouvido é representado no homem pelo mundo das relações sociais" (Benjamin, 1992, p. 221).

Como disse, em função do espaço, infelizmente não consigo prosseguir com reflexões mais aprofundadas sobre o que a linguagem pode alcançar, mas deixo a dica do texto de Walter Benjamin; quem sabe, em um estudo futuro, o conceito possa ser retomado. Neste trabalho, a linguagem é apresentada como a possibilidade de vivenciar pensamentos, sentimentos e comportamentos que fizeram do Brasil o país que hoje conhecemos. É por isso que proponho observá-la na relação com o desenvolvimento da educação e o *ethos* público.

Problematizar essa relação, portanto, é uma tarefa necessária quando se pretende compreender por que não conseguimos superar *déficits* educacionais que já foram identificados e cujas soluções já conhecemos. O presente estudo faz parte dessa tarefa. Chamar a atenção para a necessidade dessa problematização é um passo em direção a ações mais concretas. É um passo; ignorá-lo, porém, seria continuar se perguntando por que ainda não conseguimos superar os *déficits* educacionais...

Considerações Finais

No Brasil, a relação público-privada é um processo metamorfoseado; por isso, não raras vezes temos a sensação de que o espaço público está sendo reivindicado e conquistado. No entanto, o sentimento e o comportamento privados é que prevalecem nas relações interpessoais. Essa realidade "à brasileira" revela o caráter elitista, coronelista, oligárquico e desigual que marcou a história do país. Na esteira de um desenvolvimento marcado por essa realidade, a hierarquia entre pessoas vai sendo absorvida como uma normalidade aceitável e justificável. "Daí esse familismo tão característico da vida social brasileira, em que relações sociais transformam-se em relações pessoais regidas por códigos morais próprios da vida privada" (Telles, 1992, apud Lavalle, 2004, p. 137).

Não é fácil estudar esse fenômeno, haja vista que ele ocorreu com a anuência de brasileiros e brasileiras. Sim, a influência externa existiu (e continua a existir), mas sua concretização se deu – e se dá – através das ações de pessoas daqui. Foram e são as elites locais, detentoras de poder político, econômico, religioso e dos meios de comunicação de massa, que mais influenciaram e influenciam as pessoas a pensarem como elas e para elas.

Para dar conta do objetivo geral deste trabalho, seriam necessárias algumas páginas a mais, em especial para detalhar o engendramento da *relação entre educação, ethos público e linguagem* no seio da sociedade brasileira. Como isso não é possível no momento, finalizo esta reflexão indicando que pretendo retomá-la para dar sequência ao cumprimento do objetivo geral. Em um estudo posterior, será preciso aprofundar o papel da linguagem no processo de desenvolvimento do *ethos* público no Brasil. Por ora, fica a observação de que a problematização das perspectivas da educação e da linguagem para infundir o *ethos* público nas relações humanas e sociais precisa ter continuidade, se quisermos entender com maior clareza as razões de tantos *déficits* na sociedade brasileira, entre eles os educacionais.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Sobre Arte, Técnica, linguagem e Política**. Tradução: Manuel Alberto, Maria Amélia Cruz, Maria Luz Moita. Lisboa: Relógio D´Água Editores, 1992.

CASSIRER, Ernst. **A Filosofia do Iluminismo**. Trad. Álvaro Cabral. Capinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

LAVALLE, Adrián Gurza. **Vida pública e identidade nacional**. São Paulo, Globo, 2004.

SARAIVA, F. R. dos Santos. **Novíssimo dicionário latino português**. 9. ed. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1927. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/8007

SAVIANI, Dermeval. **História do Tempo e Tempo da História**: estudos de historiografia e história da Educação. Editora Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP. Editora Autores Associados, 2013.

O BAIRRO "XUCURUS" E A PRESENÇA HISTÓRICA INDÍGENA EM PESQUEIRA(PE): A IMPRENSA NOTICIOU SOBRE OS INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ NA CIDADE?

Rosani Maciel Calado (UFRPE) [1]
Edson Silva (UFPE) [2]

O Primeiro Jornal em Pesqueira

Neste artigo, tratamos da história dos jornais em Pesqueira com "a primeira expressão jornalística, em 1900, com o surgimento do jornal o *Serrano*. O nome evocou a paisagem da cidade ao Sopé da Serra do Ororubá." (Cruz; Falcão; Matos; Burgos; Lins, p. 65). O jornal Serrano circulou até 1901, fundado pelos irmãos e diretores Aluízio e Alípio Galvão, filhos de Zeferino Galvão.

A pesquisa sobre os jornais em Pesqueira é relativamente tímida (Zicman, 1985) por professores/as de Língua Portuguesa na rede pública, sendo necessárias formações docentes para produção do saber histórico (De Luca, 2005) e demais profissionais na História, Geografia, Sociologia, História das Mentalidades, História das Ideologias (Zicman, 1985) e nas Ciências Exatas, como Física, Química e Matemática.

As edições do jornal *Serrano* foram manuais e as ilustrações pintadas com lápis coloridos, não sendo possível saber se os lápis eram à base de cera, óleo, goma ou lápis colorido de madeira. Consideramos os desenhos manuais e as pinturas uma maneira de envolver os leitores/as adultos e também pensamos ter sido um estímulo para

[1]Indígena Xukuru do Ororubá. Doutoranda em História pela UFRPE. Professora efetiva na Educação Básica nos municípios de Pesqueira e Arcoverde/PE. Contato: rosani.maciel@upe.br
[2]Professor Titular de História da UFPE. Doutor em História Social pela UNICAMP (2008). Professor no Centro de Educação/Col. de Aplicação da UFPE. Docente no PROFHISTORIA-Rede de Mestrado Profissional em Ensino de História/UFPE e no Programa de Pós-Graduação em História/UFRPE. Contato: edsonsilva@capufpe.com.br

outras crianças seguirem os passos de Ozório Araújo e Pompeu Augusto com publicações no jornal Serrano semanalmente.

Interessa saber que os redatores responsáveis pelas coletas de informações e criações dos textos no jornal *Serrano* foram Aristides Bezerra Cavalcanti, Glicério Maciel e Elpídio Maciel. Os repórteres eram duas crianças com 12 anos de idade: Ozório Araújo e Pompeu Augusto, que desenharam figuras e coloriram para o jornal Serrano. Desenhos com possibilidades relacionadas às brincadeiras dos filhos/as da elite, como também representações das fábricas, escola, casas, viagens da família e dos amigos para Europa como cotidiano da aristocracia, "não se esgotando" (De Luca, 2005, p. 128) outras possibilidades imagéticas pelas crianças no jornal *Serrano*.

A Imprensa em Pesqueira

As leituras tratando sobre a história da imprensa em Pesqueira no século XX apontam para o grupo agroindustrial, políticos, padres e bispos da Igreja Católica Romana, servindo de registros para a análise e escrita da história social "da qual sugere reformular concepções e procedimentos historiográficos" (Revel, 1998, p. 16) por meio da micro-história sobre a imprensa. Sobretudo, a aristocracia foi a própria "instância dominante, dos valores, interesses e discursos ideológicos"(De Luca, 2005, p. 116), estando à frente das edições dos jornais no momento em que estes eram nomeados como "históricos", sendo possível perceber membros da aristocracia citados por mais de uma vez no jornal *A Voz de Pesqueira*, pois os diretores, junto dos proprietários da imprensa, "organizavam os acontecimentos e informações segundo os conceitos de historicizar" (Zicman, 1985, p.90) eventos da aristocracia e eventos da Igreja Católica Romana a partir da escrita.

A imprensa constitui uma realidade específica com formas próprias e a informação aos/as leitores/as através de uma escrita própria de "artigos, manchetes, título," (Zicman, 1985, p. 91) notícias, entrevistas e crônicas, que foram gêneros textuais encontrados nos jornais "tornando-se um dos lugares importantes do debate epistemológico entre historiadores" (Revel, 1998, p.15), docentes e discentes na Educação Básica, professores/as e estudantes

universitários com o propósito de "não limitar o alcance do debate que permaneceu concentrado no interior de um número relativamente restrito do grupo" (Revel, 1998, p. 15) agroindustrial, de políticos e da Igreja Católica Romana.

Os jornais, como a *A Voz de Pesqueira* e outros, surgiram logo após o começo da fabricação dos doces caseiros por indígenas Xukuru do Ororubá, trabalhadoras na residência do casal Carlos de Brito e Maria da Conceição Cavalcanti de Brito, conhecida como Dona Yayá, em Pesqueira. Os jornais foram noticiosos de comunicações da política, viagens da burguesia, mensagens da Igreja Católica Romana e dos produtos agroindustriais e somaram "esforços das elites políticas para impor sua visão de mundo e controlar" (De Luca, 2005, p. 120) o "crescimento" agroindustrial. Todavia, não citaram o povo indígena Xukuru do Ororuba, expulso pela agroindústria e com deslocamentos para o Bairro "Xucurus" na cidade de Pesqueira.

A partir dos jornais lidos, delineamos o tema deste artigo tendo como objetivos analisar as relações de poder e as práticas jornalísticas impressas pelos jornais em Pesqueira; observar como os donos da imprensa local manteve parceria com o grupo agroindustrial; pesquisar o público destes jornais. E, a partir das leituras realizadas, concluímos que a imprensa manteve estreitas vinculações com a elite e partidos políticos.

O grupo agroindustrial correspondia a um grupo de latifundiários e invasores no território indígena, legitimados como "donos" e expulsando os indígenas Xukuru do Ororubá das terras ancestrais. O grupo político era composto por sujeitos indicados pelo grupo agroindustrial ou familiares da própria elite com fortes influências políticas na cidade para serem candidatos a prefeito, vereadores e deputados.

Pensamos os jornais como fontes de pesquisas importantes para busca de reconstrução do passado e a utilização didática pelos/as professores/as de Língua Portuguesa na rede pública da Educação Básica em Pesqueira por meio de formação "inicial e continuada de docentes, a partir de experiências com pesquisas" (Maciel; Chaguri, 2024, p. 6), uma vez que as discussões realizadas por docentes de Língua Portuguesa utilizem desses materiais na prática pedagógica do ensinar e aprender dos discentes, acessando as edições dos jornais

para compreender o contexto histórico, político, econômico e sociocultural da época. Sobretudo, é importante compreender os jornais não simplesmente como veículos de comunicação da imprensa, mas vinculados aos interesses de um grupo social, da agroindústria e de políticos com explorações na Serra do Ororubá.

Assim, o jornal Correio de Pesqueira foi fundado em 1927 e com o primeiro número publicado no dia 29 de maio do mesmo ano, com seis páginas, abaixo do título com o lema: trabalhar pelo desenvolvimento moral e social de Pesqueira, de propriedade dos irmãos Cândido e Joaquim Cavalcanti. O lema do jornal apontou compromisso com grupos de famílias abastadas, empresários e políticos na cidade. E, ao longo do tempo, ocorreu a troca de nomes de jornais, como *Era Nova* para *Nova Era*. Assim, a elite em Pesqueira reformulava "novos" jornais para fins de publicações dos produtos da agroindústria, propagandas políticas, viagens do grupo agroindustrial no Brasil e para o exterior e notícias sobre a Igreja Católica Romana.

No entanto, era possível observar nos jornais em Pesqueira a história de crescimento exorbitante do grupo agroindustrial como um reflexo do desenvolvimento capitalista, de modo que a cidade foi reconhecida como "Terra do Doce", "Cidade das Chaminés" e "Capital do Tomate" no contexto social, político e religioso, correspondendo aos interesses econômicos e pessoais aos quais estiveram inseridos a aristocracia de Pesqueira provocou miséria, fome e erros (Thompson, 1981) contra os indígenas pelas "difíceis condições de vida na Serra do Ororubá, condições estas não diferentes para a população pobre na cidade, enxotados pelos fazendeiros do território, tornara a situação social grave" (Silva, 2017, p. 201) dos indígenas no Bairro "Xucurus" e na realização de trabalhos na agroindústria em Pesqueira.

Os Gêneros Textuais no Ensino e Aprendizagem na Educação Básica

Os periódicos "corroboram com a afirmação dos estudos de gêneros, que se constitui num trabalho importante da historiografia contemporânea brasileira" (De Luca, 2005, p. 126). Por isso, consideramos a formação docente sendo um meio eficaz para os/as professores/as de Língua Portuguesa debaterem as edições dos periódicos e, assim, envolverem estudantes na Educação Básica da rede pública a partir da leitura dos gêneros textuais nos jornais.

Com a leitura, os/as estudantes irão perceber "aspectos históricos e aspectos econômicos dos jornais" (Zicman, 1985, p. 93), do público leitor dos jornais, os donos da imprensa, os redatores, os responsáveis pelos textos, bem como as ruas das oficinas dos jornais, fotos, ilustrações, a presença ou não de mulheres e a serviço de quem e para que os jornais estavam em Pesqueira. "Nesta perspectiva, nosso compromisso é de tentar fomentar para professores/as de Língua Portuguesa, estudantes, pesquisadores(as) e leitores(as) em geral uma discussão sobre a formação inicial e continuada de docentes, a partir de experiências" (Maciel; Chaguri, 2024, p. 6) com os jornais *Correio de Pesqueira*, a *Nova Era* e o *Era Nova*, para extrair dos jornais informações sobre a política, religião, economia, cultura e o meio social, a partir de leituras para o ensino e aprendizagem dos discentes. Sobretudo, os jornais com notícias e artigos não podem permanecer silenciados no passado (Trouillot, 2016) a falta de debates na Educação Básica em Pesqueira.

Os jornais sendo mais uma fonte de leituras para debates na Educação Básica. Mas, para isso, é necessário pensar o contexto de promoção de formações docentes "estruturadas a partir de uma diversidade de gêneros textuais, contribuindo, portanto, com a formação continuada de professores que atuam em escolas" (Maciel; Chaguri, 2024, p. 7) na rede pública em Pesqueira e no Brasil.

Alguns jornais circularam em períodos curtos na cidade, como o jornal Serrano, que circulou por mais de um ano e com publicações semanais. No Serrano, embora o nome seja em alusão à Serra do Ororubá, não foram encontrados gêneros textuais sobre os motivos para os indígenas Xukuru do Ororubá se deslocarem do território habitado no Bairro "Xucurus", como também não foram encontrados no jornal *O Leão do Ororubá* que no passado fazia parte do Lions Clube de Pesqueira, um clube promovendo festas e encontros com sujeitos da burguesia.

Nesse sentido, para que os docentes de Língua Portuguesa passem a realizar trabalhos pedagógicos com os jornais de Pesqueira, serão necessárias formações continuadas sobre a história da imprensa e tempo para construção de planos de ensino, pois existe a prática do livro didático de Português nas escolas da rede pública em Pesqueira e muitos projetos desnecessários que podem atrapalhar a prática

pedagógica do professor/a de Língua Portuguesa e demais professores/as no envolvimento dos discentes "enquanto prática pedagógica de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza física, mental e linguístico-discursiva, como também social e político-ideológico" (Marcuschi; Signorini, 2001, p. 8) a ser debatida na rede pública de ensino a partir dos gêneros textuais presentes nos jornais em Pesqueira.

Mudanças nos Jornais de Pesqueira! Quais?

Na *Gazeta de Pesqueira*, aconteceram mudanças de diretores e proprietários a partir de três (3) fases: o jornal *A Marcha,* com a direção no passado de Everardo Maciel; o *Pesqueira Jornal,* que teve como colaborador Pedro Santa Cruz - proprietário da Gráfica e Editora Santa Cruz; a gráfica e editora com o sobrenome do colaborador do *Pesqueira Jornal* e o *Correio de Pesqueira,* que teve como proprietários os irmãos Cândido e Joaquim Cavalcanti de Brito. Estes irmãos fizeram parte do grupo agroindustrial de Pesqueira. Sobretudo, o jornal teve como lema "Trabalhar Pelo Desempenho Moral e Social de Pesqueira", podendo ser compreendido como um conjunto de regras e maneiras de pensar do grupo agroindustrial para ser vivenciado no contexto social da época "por grupos sociais trazendo consequências" (Marcuschi, Signorini, 2001, p. 8) para os indígenas na Serra do Ororubá.

O jornal *Era Nova* surgiu dos anseios de Dom José de Oliveira Lopes, pouco menos de dois anos depois da chegada em Pesqueira. A situação de "silenciamento" do jornal *Era Nova* também provoca reflexões sobre os responsáveis pelo jornal tentarem silenciar as violências físicas e simbólicas ocorridas na Serra do Ororubá, as migrações dos indígenas Xukuru do Ororubá para o Bairro "Xucurus' na cidade; o apagamento da lingua Xukuru do Ororubá; a expulsão dos indígenas da Serra do Ororubá e o trabalho indígena na agroindústria.

O jornal "*Era Nova*", antes de encerrar as atividades, divulgou informações sobre festas religiosas da diocese, chegadas de bispos e datas comemorativas de santos vivenciados pela Igreja Católica Romana. Informações dos Colégio Santa Dorotéia, Colégio Cardeal Arcoverde e a vinda de irmãs Doroteias convidadas por Dom José de

Oliveira Lopes para realizar trabalhos no Colégio Santa Doroteia. Porém, sem notícias sobre as escolas na rede pública no Bairro "Xucurus" para os filhos/as dos trabalhadores na agroindústria. Por isso, consideramos os jornais fontes importantes que "fornecem pistas sobre o passado dos propugnadores e as ligações com diferentes poderes e interesses financeiros" (De Luca, 2005, p. 140) para discussões "na proposta de ensino de gêneros textuais, em especial na temática da formação de professores" (Karwoski; Pereira, 2020, p. 8) de Língua Portuguesa na rede pública.

Consideramos que as mudanças nos nomes dos jornais não tenham sido casos isolados. Por isso, pensamos ser importante que professores/as de Língua Portuguesa e estudantes na Educação Básica da rede pública identifiquem mudanças dos nomes dos jornais e os recursos utilizados pelos jornais para a comunicação, como: imagens, fotos, quantidade de páginas destes jornais, gráficos, número de edições dos jornais, notícias, mapas, artigos, jogos, propagandas, ilustrações, artigos, desenhos e pinturas. Mudanças no formato dos jornais, as compras de máquinas de impressoras para aumentar o número da produção dos jornais etc., como aspectos que possibilitam a compreensão da importância dos jornais na educação, "cabendo ao pesquisador recorrer outras fontes de informações para dar conta do processo que envolveu a organização" (De Luca, 2005, p. 141) dos jornais em Pesqueira.

Outros jornais em Pesqueira foram surgindo ao longo do tempo, como o *Pesqueira Jornal*, mas as narrativas da presença indígena no Bairro "Xucurus" e o porquê dessa presença não foram noticiadas nos periódicos. Destaque-se como possíveis pautas as expulsões dos indígenas no território por latifundiários, senhores de engenho e posseiros (Silva, 2017) de terras com amizades influentes com representantes do povo, e que estiveram no passado exercendo cargos no Estado e na Igreja Católica Romana. Essas são "possibilidades de pesquisa, que nem sempre os exemplares estão organizados e microfilmados à espera do pesquisador" (De Luca, 2005, p. 141) em arquivos particulares ou públicos, cabendo ao/a pesquisadora/ a busca de informações.

Os Jornais e os Eventos da Agroindústria em Pesqueira

Os jornais continuaram publicando notícias sobre a agroindústria, como a Feira do Doce e da Renda, ocorrendo anualmente no antigo espaço da Ford em Pesqueira, do lado do Hotel Estação Cruzeiro, uma ex-concessionária de carros. Atualmente, no local funciona a Secretaria de Assistência Social de Pesqueira, também servindo de garagem para os ônibus escolares da Rede Pública de Educação do Município. Os jornais se apresentam "como fontes para o conhecimento histórico" (De Luca, 2005, p.1) de Pesqueira, como observado na imagem do jornal abaixo.

Imagem 1: Festa do Doce e da Renda

Fonte: Jornal de Pesqueira, nº 03, Set/out/nov 1989.

Na pesquisa sobre os jornais de Pesqueira, foram encontradas páginas com anúncios dos produtos da agroindústria e o anúncio da feira do Doce e da Renda, como na Imagem 1, e o noticiário da 7ª feira a ser realizada de 25 de novembro a 03 de dezembro de 1989, com horários de início e término da feira, espetáculos e apresentações de estandes dos doces da agroindústria com apoio do comércio local e

políticos para as realizações dos eventos anuais. Também foi observada do lado da programação uma imagem de jornal com a frase "Pesqueira, o povo no poder e patrocínio de uma das casas do comércio local".

Imagem 4: Jornal de Pesqueira

Fonte: Jornal de Pesqueira, número 03, set/out/nov. 1989.

As feiras do Doce e da Renda foram visitadas por familiares, parentes e amigos do grupo da agroindústria. E Pesqueira foi divulgada como a "Cidade do Doce e da Renda, a Cidade das Chaminés e a Cidade dos Tomates". (Galindo, 2007, p. 14) Contudo, com todos estes adjetivos para Pesqueira, existem outras narrativas importantes a serem debatidas na Educação Básica, o considerado pela aristocracia como "desenvolvimento," para os indígenas foram retrocessos e "os periódicos dos jornais apontam caminhos para produção do saber histórico" (De Luca, 2005, p.1) sobre como a cidade de Pesqueira se "desenvolveu."

Características Linguísticas Nortearam os Gêneros Textuais dos Jornais em Pesqueira

Os jornalistas e redatores na imprensa em Pesqueira elaboraram tipos de enunciados estáveis de acordo com conceitos próprios nos gêneros textuais caracterizados pelos meios linguísticos nos conteúdos das notícias, informações, artigos, poesias, gênero literário do Evangelho com narrativas de milagres, cânticos e provérbios, entre outros, gêneros textuais que foram para "as escolhas dos enunciados,

as escolhas dos procedimentos composicionais e a escolha dos recursos linguísticos, ou seja, o estilo dos enunciados" (Bakhtin, 2000, p. 321), que colaboram para os sujeitos compreenderem as mensagens dos jornais.

Os gêneros textuais nas edições dos jornais foram institucionalizados de acordo com os interesses da aristocracia, como o grupo agroindustrial, políticos e religiosos da Igreja Católica Romana. Os jornais passaram por mudanças do opinativo e doutrinário para o jornalismo "moderno", ou seja, noticioso e informativo, para o literário, o esportivo, o estudantil, artístico e humorístico, como, também, por transições de proprietários e "mudança" nos nomes de alguns jornais. Infelizmente, a atenção dos jornalistas e donos da imprensa não estava voltada para noticiar o que irrompeu e quebrou a normalidade do cotidiano da vida dos indígenas na Serra do Ororubá como os deslocamentos forçados dos originários para o Bairro "Xucurus" em Pesqueira.

Na atualidade, com olhares sobre a Serra do Ororubá, pensamos ser importante ressaltar a falta de sensibilidade dos jornalistas e redatores sobre o conjunto de matas no território, a exploração da fauna e da flora na Serra, os deslocamentos dos indígenas Xukuru do Ororubá para o Bairro "Xucurus". Mas a memória coletiva dos indígenas na Serra do Ororubá constrói as lembranças de caminhões carregados com madeiras e frutas vindos todos os dias do território para a agroindústria em Pesqueira.

Nesse contexto, os/as professores/as de Língua Portuguesa desempenham um papel importante na formação de discentes e na construção da autonomia dos/as estudantes, pois o/a professor/a de Língua Portuguesa é um/a mediador/a das epistemologias e contribui para formação integral e crítica de estudantes dentro e fora da escola, refletindo como sujeitos transformadores/as da situação em que viveram, vivem e viverão a partir de leituras nos diferentes gêneros textuais nos jornais da época.

Portanto, os jornais são fontes de pesquisas para professores/as e estudantes da Educação Básica poderem refletir sobre os prédios antigos da agroindústria, o Museu do Doce, bem como frases sobre Pesqueira, como: Terra do Doce, Terra da Renascença, Cidade das Chaminés, Terra da Graça, pedreiros e ajudantes na construção das

fábricas em Pesqueira e das barragens de Santana e represa na Serra do Ororubá.

Com os Jornais em Mãos, a "Aventura" é Nossa

"Valendo-se de fontes marcadas pela objetividade no tempo" (De Luca, 2005, p. 112) foram realizados levantamentos de gêneros em jornais para contribuir com professores/as de Língua Portuguesa da Educação Básica sobre os conteúdos das páginas de jornais, como: *O Correio de Pesqueira, A Voz de Pesqueira, O Era Nova, Nova Era,* entre outros jornais, "podendo ser encontrada nos gêneros uma categoria capaz de dar novo sentido às práticas de ensino" (Karwoski; Pereira, 2020, p. 10) e aprendizagem para os/as estudantes na Educação Básica em Pesqueira.

Os gêneros textuais nos jornais suscitam pesquisas e debates com professores/as de Língua Portuguesa e de outras áreas do conhecimento. Ciente estamos de que não daremos conta de "todos os sujeitos desse fazer histórico" (Cavalcanti, 2007, p. 18) pois "nos estudos desenvolvidos no contexto brasileiro e, por que não dizer internacional" (Karwoski; Pereira, 2020, p. 11) a proposta de estudos com gêneros textuais como certidão de óbito dos indígenas Xukuru do Ororubá, convite de casamento dos indígenas Xukuru do Ororubá, rótulos de embalagens da agroindústria de Pesqueira; boletim de ocorrência sobre os originários Xukuru do Ororubá; panfleto de festas do clube dos 50 em Pesqueira e do Lions Clube; carteira de trabalho dos indígenas Xukuru do Ororubá; atestado médico dos indígenas Xukuru do Ororubá, entre outros, (Karwoski; Pereira, 2020), necessitam de discussões na educação com base na Lei nº 11.645/2008 e as orientações do Parecer CNE/CEB nº 14/2015.

Portanto, os professores/as na rede pública, de posse dos gêneros textuais, entenderão como os sujeitos da aristocracia conseguiram *status* dentro e fora do Brasil, evolução social e de bens patrimoniais. Todavia, os indígenas não silenciaram o sentimento de pertencimento à terra, mesmo ocorrendo as migrações para o Bairro "Xucurus" e ocultando a identidade nos trabalhos na agroindústria. Esses são "estudos de gêneros que se constituem na contemporaneidade" (De Luca, 2005, p. 126). Sendo importante para

docentes de Língua Portuguesa e outros/as professores/as nas "Ciências Humanas: Sociologia, Psicanálise, Linguística e a Semiótica, incentivando a interdisciplinaridade" (De Luca, 2005, p.112), junto das Ciências Exatas: Física, Química e Matemática a partir da Lei nº 11.645/2008, seguindo as orientações do Parecer CNE/CEB nº 14/2015.

Considerações Finais

Historicamente, a imprensa de Pesqueira no século XX foi mantida financeiramente pela aristocracia e a Igreja Católica Romana com interesses e benefícios para a própria elite, com notícias do grupo agroindustrial e mensagens de evangelização. Por isso, o título do artigo, a presença histórica indígena no bairro "Xucurus" em Pesqueira (PE): a imprensa noticiava sobre os indígenas na cidade? Pesqueira teve um jornalismo de caráter do grupo agroindustrial, ou seja, político e religioso. E a linha editorial dos jornais não foi diferente, senão institucionalizada a partir de interesses do grupo agroindustrial e da Igreja Católica Romana, o que se tornou o lugar da linguagem do contexto social, cultural, econômico e religioso no Século XX.

Acreditamos que as discussões sobre os gêneros textuais nos jornais de Pesqueira em análise tenham passado por seleções internas e externas, como: seleção de informações, escolhas de conteúdos, lemas, temas, títulos dos jornais e subtítulos, propagandas, artigos, crônicas etc., para visibilidade pública e social a partir da linha dos editores de cada jornal, atendendo os interesses do grupo agroindustrial e religiosos da época, como observado na Tabela 3 os lemas dos jornais.

A imprensa em Pesqueira tendo noticiado sobre o grupo agroindustrial, a política da época e as mensagens de evangelização dos bispos da Igreja Católica Romana deixou vestígios para professores/as de Língua Portuguesa e demais docentes na Educação Básica compreenderem como os gêneros textuais nos jornais da época não tiveram o objetivo de provocar críticas nos/as leitores/as sobre a situação dos indígenas no Bairro "Xucurus". Contudo, "estamos interessados em fazer avançar a história e o entendimento" (Thompson, 1981, p. 181) sobre "o que ocorreu e o processo histórico" (Trouillot, 2016, p. 21) da imprensa e da agroindústria em Pesqueira.

O tema do artigo apresenta inúmeras possibilidades de pesquisas para professores/as de Língua Portuguesa e discentes debaterem as relações de poder presentes nos jornais a partir da macro-história. Os jornais são documentos que contribuem para perceber que a imprensa em Pesqueira pode ser campo de ensino e aprendizagem por meio da prática pedagógica dos docentes de Língua Portuguesa. Nesse sentido, consideramos que os gêneros textuais, materializados nos jornais analisados a partir do contexto histórico, cultural, social, político, econômico, religioso e as condições das quais a imprensa surgiu em Pesqueira no Século XX, são aspectos importantes para leituras críticas dos jornais e produções de gêneros textuais por estudantes na Educação Básica e para estudantes universitários problematizarem essa temática de maneira local e global.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENSA, Alban. Da micro-história a uma antropologia crítica. In: REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escalas:** a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998. p. 37–69.

B**RASIL**. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 14/2015.** Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília: CNE, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2008.

CAVALCANTI, B. **No tacho, o ponto desandou:** história de Pesqueira, de 1930 a 1950. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2007.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; CHAGURI, J. P. (org.). **Formação docente:** 10 anos de pesquisa no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco. Recife: EDUPE, 2024.

CRUZ, P. S.; FALCÃO, A.; MATOS, P.; BURGOS, N.; LINS, S. (Coords.). **Pesqueira Secular:** sem crônicas da velha cidade 1880-1980. Recife: Santa Cruz Ltda., [s.d.]. p. 65–98.

DE LUCA, T. R. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo; Contexto, 2005, p. 111-153.

GALINDO, B.F.C. **A cidade das chaminés**. História da industrialização de Pesqueira. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração da Faculdade Boa Viagem. Recife, 2007.

JAUSS, R. R. **História da literatura como provocação à teoria literária.** São Paulo: Ática, 1994.

KARWOSKI, A. M; PEREIRA, D. R. M. (org.). **Gêneros e ensino de Língua Portuguesa em práticas sociais**. São Paulo: Pá de Palavra, 2020, p. 148.

LEITE, C. H. F. História e imprensa: a importância e a contribuição dos jornais no conhecimento histórico. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, nº 14, UEL. **Anais [...].** 2014, p. 822-828.

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

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escalas:** a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 15–36.

SILVA, E**. Xukuru:** memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1959-1988. 2. ed. Recife: Editora UFPE, 2017.

THOMPSON, E. P. V. Tem a história uma teoria? In: THOMPSON, E. P. V. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TROQUEZ, M. C. C.; SILVA, T.; MILITÃO, A. N. **Educação**: formação de professores e práticas educativas. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2022.

TROUILLOT, Michel-Rolph. O poder na estória. In: TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado:** poder e a produção da história. Curitiba: Huya, 2016.

ZICMAN, R. B. História através da imprensa: algumas considerações metodológicas. **Projeto História**, v. 4, p. 89-102, 1985.

MITO? REI? NÃO. INTELECTUAL

Giulia Constante Simões (UFU) [1]
Clayton Cardoso Romano (UFTM) [2]

Intelectual?

> ... Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possuí uma linha consciente de conduta moral, contribuí assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar... (Gramsci [1932], 2004b, p. 52-53).

Comecemos pelo fim. O argumento central deste breve ensaio consiste em pensar Edson Arantes do Nascimento, eternizado Pelé, não como mito ou como rei, mas sim enquanto intelectual, cumprindo função essencial na organização da cultura brasileira nas últimas sete décadas. Tido e havido como o maior jogador de futebol de todos os tempos, figura mundialmente aclamada, "o negão planetário" (RISÈRIO, 2025), Pelé raramente recebeu tratamento que não resultasse em estandardização ou hagiografia, como se crer em Pelé fosse pressuposto para se tratar de Pelé.

Ora entidade metafísica, tal como os mitos, ora majestade por obra divina, tal como os reis, escassas linhas estiveram dedicadas até o momento a compreender a dimensão histórica, isto é, de alcance social e temporal, exercida por Pelé, preto coroado rei pela última nação ocidental a abolir o comércio, o tráfico e o trabalho de escravizados (1888). Rei posto não por sua vocação política (ainda que tenha sido ministro do Esporte de 1995 a 1998, durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso) e sim por seu talento com a bola nos pés, por seus mais de 1.200 gols, por atuar nas quatro linhas

[1] Mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Contato: giuliasimoes1@gmail.com
[2] Doutor em História (UNESP-Franca). Docente vinculado ao Departamento de História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Contato: clayton.romano@uftm.edu.br

do futebol, diga-se, vetado aos negros (sobretudo aos pretos) em várias partes do Brasil até os anos 1920.

Se nem mito e nem rei, atribuir função intelectual à Pelé pode parecer, entretanto, algo despropositado, afinal, a "filosofia do senso comum"[3] sugere íntima associação entre a atividade intelectual e a "alta cultura", o saber erudito, universo diametralmente oposto à imbrincada relação vista entre o futebol e a cultura popular brasileira. Seria inconcebível, portanto, imaginar a patuleia, o populacho, os subalternos, tomando de assalto o futebol, prática esportiva orginalmente aristocrática e aqui convertida em espécie de *ágora* popular, produzirem intelectuais, menos ainda de alcance planetário.

Ocorre, porém, que a categoria de intelectual (a bem da verdade, como toda categoria social e historicamente instituída) não paira no ar através do tempo e do espaço, sendo, ao contrário, orientada e reposicionada de acordo com as exigências de cada contexto, segundo as necessidades de cada época. Conforme os termos propostos por Antonio Gramsci em seus *Cadernos do cárcere* (1929-35)[4], mais especificamente no Caderno 12 (*Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais*, 1932), "seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais" (Gramsci, 2004b, p. 18).

---

[3] "... filosofia do senso comum, que é a 'filosofia dos não filósofos", isto é, a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço; é o 'folclore' da filosofia e, como o folclore, apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, adequada à posição social e cultural das multidões das quais ele é filosofia...". cf. GRAMSCI, Antonio. [Senso comum]. In. COUTINHO, Carlos Nelson (org.). *O leitor de Gramsci*: escritos escolhidos (1916-1935). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 148.

[4] Preso pelo fascismo em 8 de novembro de 1926, aos 35 anos, Gramsci era então secretário-geral do Partido Comunista da Itália (PCI). De 1929 a 1935, encarcerado, preencheu com traduções e notas 33 cadernos escolares, sendo 29 deles de sua exclusiva autoria. "Quando morreu, em 27 de abril de 1937, Gramsci não podia ter a menor ideia de que esses apontamentos carcerários, que ocupam cerca de 2.500 páginas impressas, tornar-se-iam uma das obras mais influentes, comentadas e discutidas do século XX. Nenhuma área do pensamento social – da filosofia à crítica literária, da política à sociologia, da antropologia à pedagogia – ficou imune ao desafio posto pela publicação póstuma dessa obra de Gramsci...". cf. COUTINHO, Carlos Nelson. Introdução. In. GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v. 1 (Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a, p. 8-9.

Isso porque, prossegue Gramsci, formam-se historicamente "categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante" (2004b, p. 18-19). Fenômeno passível de constatação em diferentes épocas e contextos históricos, diz Gramsci:

> ... todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político... (Gramsci [1932], 2004b, p. 15).

Do *rei-filósofo* de Platão ao *príncipe* de Maquiavel, passando pelo "monopólio das superestruturas por parte dos eclesiásticos", quando "nasceu a acepção geral de 'intelectual', ou de 'especialista', da palavra 'clérigo', ... com seu correlativo de 'laico' no sentido de profano, de não especialista" (Gramsci, 2004b, p. 17), e de onde deriva esse "espírito de grupo" visto entre intelectuais, que põem "a si mesmos como autônomos e independentes do grupo social dominante" (Idem); enfim, todas as formações históricas, através de grupos sociais fundamentais na produção econômica, criaram organicamente uma ou mais camadas de intelectuais, especialistas dedicados à organização da cultura. "No mundo moderno, a categoria dos intelectuais, assim entendida, ampliou-se enormemente" (2004b, p. 22).

Para Gramsci, dois processos históricos reais se impuseram ao moderno: 1) a convivência com "categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas" (2004b, p. 16); e, simultaneamente, 2) o "enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval" (2004b, p. 19), tornando evidente "a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais" (Idem): a "escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis" (Idem).

No primeiro caso, deparou-se o moderno com a existência de *intelectuais tradicionais*, isto é, categorias de intelectuais surgidas a partir de estruturas econômicas superadas historicamente e que sobreviveram mesmo após a derrocada da estrutura econômica, política e social que lhe dera vida e sustentação, como é o caso de médicos, juízes, filósofos, historiadores nascidos na antiguidade e de eclesiásticos da era feudal, todos vivos no moderno e capturados pelos grupos sociais com função essencial na produção econômica. Grupos sociais que, modernos, também criam uma ou mais camadas de *intelectuais orgânicos*, isto é, intelectuais organicamente vinculados ao moderno mundo da produção econômica.

Moderna produção econômica essencialmente industrial e urbana, fez de empresários e operários os *intelectuais orgânicos* de seus respectivos grupos sociais, ambos com função econômica essencial, sem deixar de atrair *intelectuais tradicionais* aos seus respectivos projetos *ético-políticos*. Daí que se veja com frequência no Brasil contemporâneo latifundiário (herdeiro direto na linha sucessória do primeiro proprietário privado da humanidade) travestido de fascista ou padre (sujeito oriundo do feudalismo e seu "monopólio eclesiástico da superestrutura") acusado de comunista.

De qualquer modo, importa destacar que a natureza industrial e urbana da moderna produção econômica impõe o "enorme desenvolvimento" da atividade e da organização escolar, pois, "quanto mais extensa for a 'área' escolar, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado" (Gramsci, 2004b, p. 19). Em boa medida, a escola (atividade e organização escolar), se não se universalizou conforme prometido em toda revolução burguesa, sobretudo se pensarmos na velocidade e no real alcance da universalização do ensino no Brasil, sem dúvida massificou, industrializou a produção de diversas categorias intelectuais. Logo, com o moderno, a dinâmica do processo de organização da cultura assumiu proporções sem precedentes na história, ampliando sobremaneira as possibilidades de interpretação e manuseio da própria noção de intelectual, já desembaraçada de quaisquer enfadonho eruditismo ou estéril sofisticação.

Em vez de buscar o que é intrínseco às atividades intelectuais, caminho metodológico convencional, Gramsci estabelece como ponto

de partida para a definição do critério de distinção dos intelectuais a observância "do conjunto do sistema de relação no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram no conjunto geral das relações sociais" (2004b, p. 18). Na verdade, destaca Gramsci, "o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais" (Idem).

Perecem a "alta cultura" e o saber enciclopédico em favor de destacada capacidade dirigente (política) e técnica (especialista) na aferição das diversas categorias de intelectuais, estas caracterizadas "por uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos mais próximas da produção econômica" (2004b, p. 15). Do mesmo modo, se não todas as categorias intelectuais, ao menos uma "elite" deve "possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar condições mais favoráveis de expansão da própria classe" (Idem).

Dois acréscimos fundamentais de Gramsci à *filosofia da práxis*. Seu olhar sobre a questão dos intelectuais nos permite constatar que nem as mais "complicadas e radicais modificações nas formas políticas e sociais" (e econômicas) aniquilam mecanicamente determinadas formações superestruturais: a permanência de *intelectuais tradicionais* o comprovam. E ao entender o Estado não como ente monolítico, mera agência política da classe economicamente dominante, mas sim como "organismo estatal", *sociedade política*, Gramsci altera substantivamente os marcos em que se assentam a compreensão sobre o exercício da hegemonia ético-política dos grupos economicamente dominantes, que passam a prescindir dos intelectuais para a elaboração e organização de suas necessidades e de seus interesses, orientados à disputa por hegemonia através da produção de consensos junto a grupos sociais subalternos, que, em menor escala, também produz e atraí *intelectuais orgânicos* e *tradicionais*.

Se, de fato, "o futebol explica o Brasil" (Guterman, 2014), convertendo-se aqui na "maior expressão da cultura popular", em

palco de acesso à cidadania e ao mundo dos diretos de personagens e grupos sociais historicamente subalternos no país, não nos parece absurdo pensar Pelé enquanto *intelectual orgânico* de destaque na organização da cultura popular brasileira. Por demonstrar capacidade dirigente e técnica, nos termos propostos por Gramsci, na promoção e difusão de valores e comportamentos por décadas a fio, interferindo decisivamente nos caminhos e descaminhos contemporâneos da *revolução passiva* à brasileira (Vianna, 2004, p. 43-54).

Edson, Pelé: *Intelectual Orgânico* da *Revolução Passiva* à Brasileira

Pois bem, se começamos pelo fim, voltemos ao dia 29 de dezembro de 2022, onde, aos 82 anos, morreu Edson Arantes do Nascimento, o Pelé. Nascido na cidade de Três Corações, Minas Gerais, ainda criança iniciou sua carreira no futebol. Tornando vivo o desejo de muitos brasileirinhos, Edson se tornou jogador tendo como primeiro clube o Bauru Atlético Clube (1919), o Baquinho. Em 1954, já como destaque na campanha vitoriosa do clube naquele ano, Edson passou a atrair olhares dos clubes da capital paulista. Foi aos 15 anos, em 1956, que o então jogador assina contrato e faz sua estreia pelo Santos Futebol Clube, despontando nos campeonatos profissionais.

O jovem Edson se consagrou Pelé quando trouxe ao Brasil seu primeiro título de campeão mundial em 1958, marcando dois dos cinco gols do Brasil contra a Suécia (5X2) e garantindo a taça daquele ano. Craque com a bola nos pés, caiu no encantamento popular conquistando títulos importantes na história do Alvinegro Praiano como a Copa Libertadores, Mundial de Clubes, campeonatos nacionais e estaduais. Também marcou história com mais dois títulos mundiais pela Seleção Brasileira (1962 e 1970). Sagrou-se um rei negro no Brasil. Mais que isso, iniciou e foi iniciado na construção de uma imagem mítica que ressoa aos quatro cantos do Brasil e do mundo até os dias atuais.

Para Gramsci, sejam aqueles que permanecem através do tempo, sejam os que surgem da massa social ou os que coletivamente se fazem, esses agentes se tornam intelectuais dentro da sociedade e nesse papel, sendo elo entre base e dirigentes, atuam na sociedade política e civil, para a hegemonia cultural da sua classe. Se por décadas

a imagem construída de Pelé é sobre-humana, ao pensarmos nossa sociedade, humana que é, percebemos o cumprimento dessas funções de organização dentro dela. Assim como, essas construções dadas a eles, se tornam ferramentas e meios para que hegemonia seja disputada.

No dia de sua morte, em meio às homenagens realizadas pela imprensa no Brasil, o jornalista Juca Kfouri declarou, em entrevista ao canal *Uol Esportes* (29/12/2022, online): "Quem morreu foi Edson Arantes do Nascimento, um homem extraordinário, com defeitos e qualidades como todos nós e que costumava se tratar na terceira pessoa. O Pelé, esse é eterno". No mesmo dia, Galvão Bueno declarou ao *Correio Braziliense* algo parecido:

> O roteiro de vida que Pelé escreveu com os pés pelos campos do planeta não tem ponto final. É uma história que vai continuar sendo contada e recontada de geração a geração, de gol a gol, de título a título, a cada imagem revisitada de um personagem que nasceu para se tornar imortal, uma lenda (Correio Braziliense, 29/12/2022, online).

Ao observar declarações como essas, em análise à construção de sua trajetória, é possível perceber o constante processo de construção e elaboração de algo para além do humano para essa figura.

Partindo dessa elaboração, analisar as narrativas, leituras e usos políticos, nos faz atentar à proposta de significação para essa representação. Como um projeto, a "mitificação" do jogador é forjado pela imprensa, pelo empresariado, por vezes pelo Estado. Entendendo por mito, segundo Alessandro Portelli:

> ... um mito não é necessariamente uma história falsa ou inventada; é, isso sim, uma história que se torna significativa na medida em que amplia o significado de um acontecimento individual (factual ou não), transformando-o na formalização simbólica e narrativa das auto-representações partilhadas por uma cultura (Portelli, 2005, p. 121).

Os rumos e sentidos atribuídos à visão do mito foram dos mais variados. Rei, craque, lenda, gênio, ídolo. Os feitos e fatos que o consagraram, bem como os usos políticos, raciais de sua imagem, a omissão frente à uma ditadura e a adesão à mercantilização do futebol

são parte indissociável desse processo. Pensando sobre como o mito do "Rei" teria sido historicamente construído, nos deparamos com a possibilidade de análise dentro de uma gama de materiais produzidos pela imprensa, cinema e mesmo academia se valendo deste título.

Dentre eles, é possível destacar as produções cinematográficas como "O Rei Pelé" (1962), de direção de Carlos Hugo Christensen com consultoria e supervisão direta do próprio Edson Arantes e "Isto é Pelé" (1977), de direção de Eduardo Escorel e Luiz Carlos Barreto. Podemos elencar também as produções literárias de Benedito Ruy Barbosa com "Eu sou Pelé" (1961), Mario Filho com "Viagem em torno de Pelé" (1963), Orlando Duarte com "Pelé – o supercampeão" (1993), sua autobiografia "Pelé- a autobiografia" (2006). Os jornais e revistas, valendo-se principalmente das matérias aos anos de sua ascensão (1958-1970), são importantes personagens na construção da carreira do jogador, deles damos ênfase para o *Jornal do Brasil* e o acervo da *Revista Placar* que estão disponíveis digitalmente na hemeroteca digital da *Biblioteca Nacional*.

A alçada, conquistada ainda em vida, aja vista as homenagens e aclamações em sua morte, traz inquietações dentro da análise no campo historiográfico. Os interesses e interessados na mitificação de Pelé, assim como no seu reinado, por vezes atrelaram sua imagem à salvação dos brasileiros frente à história desigual e árdua de construção de uma Nação.

Nas palavras de Nelson Rodrigues, o brasileiro sofria de um mal nomeado de "Complexo de Vira-Latas". Por "complexo de vira-latas" entendo eu a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face de todo o resto do mundo. Isso em todos os setores e, sobretudo, no futebol (Rodrigues, 1993, p. 52).

Como figura heroica e libertadora, Pelé, com a bola nos pés, traria a alegria e a redenção do vira-lata brasileiro. Dono de técnica e habilidade, a figura do jogador passa a se fundir com a ideia de futebol-arte e se tornar vazão para as mazelas sociais.

Se antes vestido apenas de alvinegro, com a conquista da primeira Copa do Mundo pelo Brasil, Pelé passa a vestir verde e amarelo, ou, a partir daí, a seleção trajada "à lá Pelé". Projetado à ser mito nacional, a vitória em 1958, associada ao bom desempenho de um jovem atleta de apenas 17 anos, foi amplamente interpretado nos

jornais, principalmente pelas crônicas esportivas, como um marco do futebol nacional. Cronistas como Mário Filho e Nelson Rodrigues desempenharam papel fundamental nesse processo ao articular a vitória esportiva a uma narrativa de redenção nacional, na qual Pelé surgia como síntese do talento popular, da genialidade individual e da superação de um passado marcado por derrotas traumáticas, como a de 1950.

Em reportagem do dia 1º de julho de 1958, do *Jornal do Brasil*, nomeada "Foguetões de São Pedro (retardados) comemoram a vitória", fez menção à grandiosidade dada à primeira vitória mundial brasileira, superando a comemoração religiosa. Pelé já aparece colhendo os louros pelo torneio mundial, sendo colocado pela matéria como pilar central da vitória.

Os 5 a 2 com que o Brasil, vencendo a Suécia, sagrou-se campeão de futebol do mundo e livrou-se do complexo do vice, foi o acontecimento mais explosivamente comemorado da história do Rio de Janeiro: os foguetes que não se dispararam em louvor a São Pedro, no sábado, estouraram no céu, no domingo. Os balões que deixaram de subir entre vivas ao santo, no seu dia, subiram entre vivas a Pelé, na hora do milagroso gol, no instante derradeiro da partida (Jornal do Brasil, 01/07/1958, p. 17).

Ao longo dos anos e das conquistas, os adjetivos não eram poupados para falar do jogador. Nelson Rodrigues, jornalista e dramaturgo, em especial em suas crônicas no *Jornal dos Sports* (RJ), operava em escrita erudita e por muitas vezes hiperbólica, recorria com frequência às metáforas míticas ao definir Pelé como "rei" e "gênio", "incomparável", "soberano" e "predestinado" Extrapolando a avaliação técnica, situavam Pelé em um plano quase metafísico.

Se nomes como o de Rodrigues encarregam-se de construir essa figura, nomes como o de seu irmão Mário Filho contribuíam para enquadrar o futebol de Pelé como expressão máxima e autêntica da identidade brasileira, conferindo ao jogador um lugar central nesse imaginário coletivo. O futebol de Edson, agora rei, na narrativa da imprensa incorporou dimensões estéticas e artísticas do jogo. Cronistas como Armando Nogueira e José Lins do Rego também recorreram a termos como "completo", "perfeito", "mágico" e poético, dando à narração de seus movimentos título de espetáculos.

Tal construção alcançou sua plena consagração na Copa do Mundo de 1970. O Tricampeonato Mundial no México, em plena Ditadura Militar brasileira, tornou Pelé referência incontestável do futebol brasileiro. Abraçados pela Ditadura, Pelé e o escrete canarinho são alavancados pelo governo que, entre as inúmeras propagandas e incentivos à seleção, torna-os símbolo de ordem, grandeza nacional e vitória daquele projeto político autoritário. O tema "Pra frente Brasil", de Miguel Gustavo, encomendado pela Ditadura é até os dias de hoje utilizado nas vitórias da seleção brasileira, por exemplo.

Pelé nega-se a falar abertamente sobre a situação política do Brasil. Mas frequenta jantares e posa ao lado de seus ditadores. Ao retornar com a taça Jules Rimet é recepcionado e abraçado em Brasília pelo então presidente general Médici. Em 1970, Pelé não era mais apenas um atleta vitorioso, mas a personificação de um ideal.

> O escrete canarinho não é outra coisa senão a pátria. Se não é pátria que fazem as bandeiras, sim, as bandeiras, que pendem das janelas? E o hino? Por que tocam o hino diante do escrete perfilado? E ainda mais: - por que o escrete está vestido de verde e amarelo? (Rodrigues, 1993, p. 152).

De todo modo, essa construção mítica só foi possível aliada à interesses próprios. Colhendo frutos de seu reinado, Pelé se fez parte da elite financeira brasileira, inaugurando a lógica mercadológica do futebol moderno. Edson e Pelé, que há muito tempo já eram vistos como duas figuras diferentes, o homem e sua persona, passam a se valer da dubiedade.

Explorado e explorador de sua figura desde a década de 1960, se tornou comercialmente rentável em um contexto de crescente mercantilização do esporte, Pelé se consolidou uma marca. Protagonizou campanhas publicitárias nacionais e internacionais, associando-se às empresas como *Puma*, *Pepsi*, Monark, *Mastercard*, *Gillete*, *Bombril*, *Pfizer*, *Nokia* entre a década de 1970 e o início dos anos 2000. Além disso, participou de propagandas de produtos de consumo variados, como cafés, relógios, eletrodomésticos e serviços financeiros, nas quais sua imagem era mobilizada como sinônimo de confiança, excelência e sucesso, não limitando-se ao desempenho esportivo, mas apresentando Pelé como figura exemplar e vencedora.

Tamanha foi a proporção tomada pela figura de Pelé, comprada e aclamada pelo povo, reivindicando o lema de ascensão social através do futebol que, mesmo depois de mais de duas décadas aposentado dos campos, exerceu o cargo de ministro extraordinário do Esporte no governo de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 1998. Pelé promulgou uma lei, que leva seu nome, permitindo até os dias atuais o passe livre para atletas de futebol, reafirmando sua lógica de mercado.

Se então surgido das camadas populares e alçado à condição de figura central da cultura de massas, Pelé cumpriu e ainda cumpre funções que ultrapassam o campo esportivo. Aquilo que Gramsci nomeia de "questão política dos intelectuais" (2004b) trata-se da função dirigente de figuras como Pelé na organização da cultura, ou seja, do meio social e daquilo que ele produz, permitindo que ele atue como mediador de interesses e intelectual entre o povo, as elites econômicas, a imprensa e o Estado.

Nesse sentido, Pelé pode ser interpretado como *intelectual orgânico*, não aos moldes clássicos do intelectual detentor do conhecimento científico, mas aquele que por meio da organização e prática social é determinante para a consolidação de um projeto político hegemônico. Sua trajetória, a mitificação de sua imagem e os usos, próprios ou por terceiros, de sua figura mostram que, embora intelectual orgânico, sua adesão à lógica mercantil e sua atuação frente à possibilidade de poder e dominação mostram como sua figura também foi funcional à hegemonia vigente, ainda que construída a partir de um corpo negro, popular e historicamente subalternizado.

Referências

BARBOSA, Benedito Ruy. **Eu sou Pelé**. São Paulo: Brasiliense, 1961.

BARRETO, Luiz Carlos; ESCOREL, Eduardo (Dirs.). **Isto é Pelé**. Rio de Janeiro: LC Barreto Produções, 1977. Documentário.

CHRISTENSEN, Carlos Hugo (Dir.). **O Rei Pelé**. Brasil: [s.n.], 1962. Documentário.

COUTINHO, Carlos Nelson (org.). **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos (1916–1935). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FILHO, Mário. **O negro no futebol brasileiro**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

GUTERMAN, Marcelo. **O futebol explica o Brasil**: uma história da maior expressão popular do país. 1. ed., 3. imp. São Paulo: Contexto, 2014.

HELAL, Ronaldo. **Passes e impasses**: futebol e cultura de massa no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1997.

JORNAL DO BRASIL. **Foguetões de São Pedro (retardados) comemoram a vitória**. Rio de Janeiro, 1 jul. 1958, p. 17.

NASCIMENTO, Edson Arantes do. **Pelé**: a autobiografia. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. **1964**: história do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.

NOGUEIRA, Armando. **A chama que não se apaga**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

PORTELLI, Alessandro. **A ordem já foi executada**: história oral e a memória da morte de Luigi Trastulli. Tradução de Maria Therezinha Janine Ribeiro. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

RISÉRIO, Antonio. **Pelé**: o negão planetário. Rio de Janeiro: Topbooks, 2025.

RODRIGUES, Nelson. **À sombra das chuteiras imortais**: crônicas de futebol. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOUZA, Talita de. **Galvão lamenta morte de Pelé**: "Meu amigo Edson se foi, mas Pelé é eterno". *Correio Braziliense*, 29 dez. 2022. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/esportes/2022/12/5062339-galvao-lamenta-morte-de-pele-meu-amigo-edson-se-foi-mas-pele-e-eterno.html. Acesso em: 18 jan. 2026.

UOL ESPORTE. **Pelé já foi ministro dos Esportes**: Juca Kfouri conta bastidores de indicação [vídeo]. YouTube, 29 dez. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BvuMqR7EW1Q. Acesso em: 18 jan. 2026.

VIANNA, Luiz Werneck. **A revolução passiva**: iberismo e americanismo no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

AVALIAÇÃO DE DISTÚRBIOS PRAGMÁTICOS DIRECIONADA À ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS PARA CRIANÇAS AUTISTAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Welton Luiz da Costa Ramos Goulart (UFG) [1]

Introdução

Compreender o processo de aprendizagem de sujeitos diagnosticados com TEA é um exercício que, ainda na atualidade, apresenta desafios significativos. Dessa maneira, lançar uma discussão/revisão de literatura acerca da produção de materiais didáticos direcionados à educação inclusiva de crianças autistas, torna-se essencial para representação das lacunas sobre a temática, levando em conta causas e consequências, essas que alcançam o campo de estudo e ensino linguístico atípico.

O desenvolvimento de atividades que possam promover a interação social e a prática da linguagem em contextos reais é uma excelente estratégia para abordagens do ensino linguístico. Com a adaptação de materiais didáticos que usufruam de imagens, diagramas, vídeos ou símbolos é possível facilitar a compreensão de conceitos abstratos e complexos, tornando a informação mais acessível e significativa. Alunos com TEA, por exemplo, podem ser sensíveis a estímulos sensoriais e, por isso, materiais que considerem essas necessidades podem melhorar o foco, o engajamento e a comunicação visual, uma vez que servem como estímulos.

Assim, a linguagem expressa-se de diversas maneiras, desde os anos iniciais em que as manifestações linguísticas/comunicativas surgem. Nesse sentido, Fernandes (1994) concluiu que as propostas educacionais e terapêuticas direcionadas às crianças autistas

[1] 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

invariavelmente incluem alguma abordagem da linguagem dessas crianças (p.5).

Dentro dessa perspectiva, acredita-se que o ensino da linguagem para o público autista infantil deve ocorrer em contextos que se aproximem do funcionamento cerebral, levando em conta as questões cognitivas, especialmente no que se refere ao processamento da simbolização e leitura de mundo. Assim, para Lemos (1982) na relação desse sujeito com a linguagem, a criança tem um papel ativo, na medida em que a construção do conhecimento é vista como uma relação sujeito/objeto, que se evidencia a partir de um processo de objetivação em direção a um processo de subjetivação, enquanto experiência individual.

Outrossim, considerando-se as informações anteriores, compreender como as dificuldades no uso funcional da linguagem podem ser trabalhadas, oferece total cuidado para a necessidade de considerar-se a interação entre o desenvolvimento cognitivo e as estratégias de ensino adaptadas às necessidades específicas dos indivíduos com autismo. Por isso, justifica-se a demanda de pesquisas que avaliem como diferentes tipos de materiais didáticos, sejam visuais, digitais, tácteis e outros, afetam o desempenho, positivo e/ou negativamente, influenciando o desenvolvimento integral de áreas linguísticas.

Miilher e Fernandes afirmam que, descrito há mais de 60 anos, o autismo é visto atualmente como um distúrbio global do desenvolvimento que afeta as áreas cognitivas, sociais e linguísticas (2013, p.71). Com isso, é válido ressaltar que embora o termo "autismo" pareça desenvolver uma linearidade sobre o espectro, cabe confirmar que em maior ou menor grau, as manifestações pessoais dessa condição apresentam diversidade de criança para criança, sendo cada uma representante de uma alteridade. Nesse contexto, toma-se a linguagem como critério para percepção dessa diversidade, mecanismo que pode ser/estar comprometida em variados níveis, principalmente no que diz respeito aos aspectos pragmáticos da/na comunicação, também visto como um dos indicadores relevantes do diagnóstico e para que assim, possivelmente, alternativas de ensino sejam elaboradas a partir dessas demandas.

Lagus e Fernandes (2021) apontaram que a partir da pragmática ou distúrbios dela, é possível observar o uso das habilidades linguísticas desse grupo, resultado da interação entre processos linguísticos, cognitivos e sensoriais individuais. Assim, cabe entender se os distúrbios de comunicação apresentam déficits nas habilidades pragmáticas comparadas às crianças com desenvolvimento típico, por exemplo, e em que medida se dá a compreensão dessas crianças aos materiais em sala de aula, ou, até mesmo, a não compreensão.

Portanto, conclui-se que uma das questões principais em relação ao processo de distúrbios pragmáticos é a de que a avaliação de materiais didáticos são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, mas sua eficácia depende de como são compreendidos pelos alunos e como professores direcionam esses materiais. Nesse caminhar, para garantir que os estudantes realmente absorvam o conteúdo, é essencial que profissionais da educação, como professores e pesquisadores da área estejam atentos. Com essa ação é possível identificar dificuldades, avaliar o engajamento dos estudantes e verificar se o material está adequado às suas necessidades cognitivas e culturais, já que a leitura de mundo é atravessada pela linguagem. Tendo isso em vista, esse acompanhamento favorece ajustes e melhorias contínuas, garantindo que o material didático seja realmente eficaz no desenvolvimento desse sujeito ativo.

Objetivo

Este estudo tem como objetivo analisar sistematicamente a literatura científica que discute acerca da avaliação da produção de materiais didáticos direcionados à educação de crianças autistas. Para atingir o objetivo proposto, realizou-se uma revisão sistemática que respondesse à seguinte questão: Como a adaptação de materiais didáticos direcionados ao público delimitado tem se consolidado?

Método

Realizaram-se buscas nas bases de dados Portal Capes (Scielo e PsycINFO), *Scopus,* Web of Science e Google acadêmico, no período de

Março e Abril de 2025. Para seleção de materiais textuais foram usados os seguintes termos em português: "Recursos pedagógicos para distúrbios pragmáticos de linguagem" e "Autismo e pragmática". Em inglês: "Teaching material". Em francês: "L'autisme et le matériel pédagogique. Optou-se nesta revisão, pela aplicabilidade da recomendação PRISMA, utilizado para formulação do presente artigo.

Estabeleceram-se os seguintes critérios de seleção:

a. Averiguação de dissertações, teses e artigos de revisão;
b. Pesquisas que tratassem especificamente da avaliação de distúrbios pragmáticos, materiais didáticos ou inclusão de crianças autistas no processo de desenvolvimento das habilidades linguísticas;
c. Descarte de textos que discutissem enquadros estritamente médicos e/ou clínicos;
d. Pesquisas publicadas entre 2009 e 2025;
e. Textos redigidos nos idiomas português, inglês e francês.

Resultados

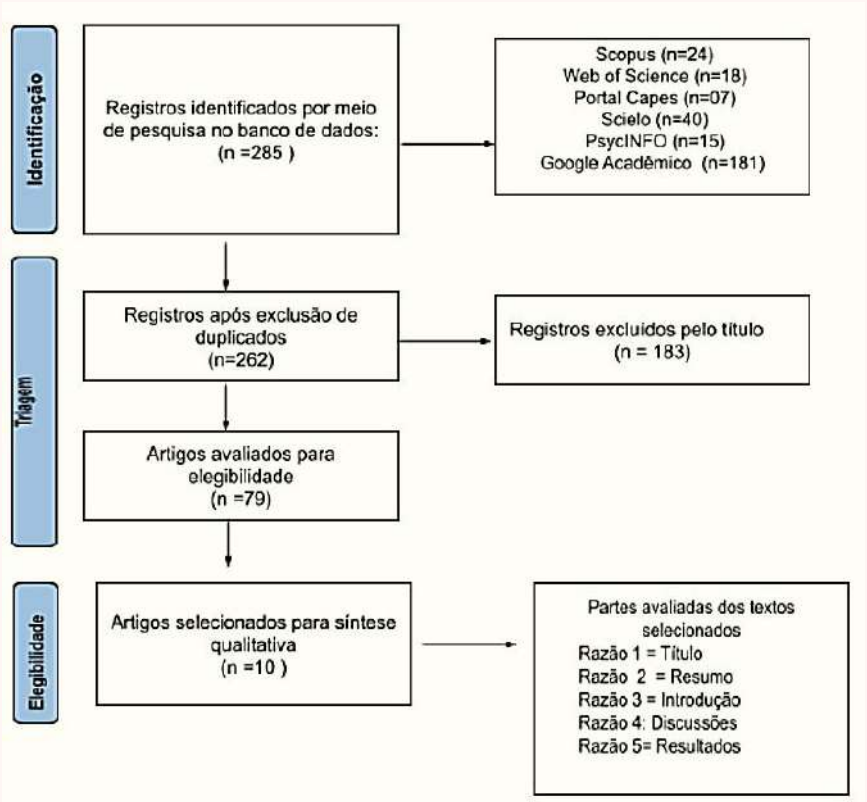
Destaca-se que o processo de avaliação e seleção de artigos foi conduzido de forma criteriosa, com o objetivo de garantir a relevância e a qualidade das contribuições. Inicialmente, realizou-se uma triagem dos trabalhos submetidos, considerando a aderência à temática previamente delimitada. Apenas os textos que atenderam de forma satisfatória aos critérios estabelecidos e que se mostraram alinhados com o escopo temático proposto foram selecionados para compor o conjunto final. Esse cuidado foi essencial para assegurar a coerência e a profundidade das discussões apresentadas.

Esse processo de avaliação e seleção também possibilitou identificar que a produção de materiais didáticos exige um olhar atento e cuidadoso em relação às necessidades do público-alvo. A análise dos artigos evidenciou ainda que, para que os materiais cumpram efetivamente seu papel pedagógico, é fundamental considerar aspectos como a linguagem, os contextos socioculturais dos estudantes e os objetivos de aprendizagem. Dessa forma, a seleção criteriosa contribuiu não apenas para a escolha de trabalhos alinhados à temática proposta, mas também para a reflexão sobre a

importância de se desenvolver recursos educacionais sensíveis, acessíveis e coerentes com a realidade dos usuários finais.

A Tabela 1 mostra a distribuição dos artigos encontrados e selecionados nas bases de dados. Observe:

Figura 1. Fluxograma do processo de seleção dos estudos



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Encontraram-se um total de 285 artigos, selecionados nas bases de dados do Portal Capes (Scielo e PsycINFO), *Scopus*, Web of Science e Google acadêmico. A identificação e seleção dos artigos ocorreu através de cinco etapas de seleção. Na primeira, excluíram-se 23 textos por duplicação. Na terceira etapa, dos 262 registros restantes,

excluíram-se os documentos acadêmicos duplicados, totalizados em 183 registros. Na quarta descartou-se 69 arquivos por avaliação de título, observando-se a abordagem temática. Na quinta e última etapa, dos 285 apenas 10 foram eleitos. Dos dez textos, 8 foram no idioma português, 1 em inglês e 1 em francês.

Embora os textos analisados adentrem questões relevantes sobre educação, inclusão autista e a produção de materiais didáticos, fica evidente que ainda há muito a ser explorado. Os estudos oferecem contribuições importantes, mas também revelam lacunas que reforçam a urgência de um comprometimento mais efetivo por parte dos pesquisadores. O número reduzido de textos selecionados, por si só, já intensifica essa urgência, evidenciando a escassez de produções voltadas especificamente para esse campo. É fundamental que novas investigações aprofundem o assunto, propondo soluções práticas e estratégias pedagógicas que atendam, de fato, às necessidades específicas dos estudantes com TEA. Somente assim será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade do espectro autista em sala de aula.

Além disso, nota-se que, mesmo discutindo o processo de aprendizagem de alunos com TEA, nenhum dos trabalhos se aprofunda na compreensão real dos materiais por parte dos estudantes, focando majoritariamente na aplicação. Essa lacuna destaca a importância de investigações que considerem não apenas o uso, mas também a recepção e a efetividade desses recursos no cotidiano escolar, promovendo práticas verdadeiramente inclusivas e significativas e integrativas.

Assim sendo, no quadro 1 apresenta-se um resumo dos estudos discutidos/selecionados nesta seção, observe:

Quadro 1: Descrição simplificada dos estudos selecionados

AUTOR	ANO	OBJETIVOS	RESULTADOS
OLIVEIRA, Antônio	2019	O objetivo é promover a inclusão escolar e social de alunos	O projeto evidenciou o interesse dos participantes em compreender o autismo

Petrucio Lima *et al*.		autistas, com foco no ensino, aprendizagem e uso de estratégias pedagógicas para acompanhá-los.	e aplicar estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão, contribuindo para superar barreiras e promover uma Educação para todos.
LIMA, Fernanda Pereira Ferreira.	2024	Propõe fazer uma reflexão sobre o funcionamento da Sala de Recursos – Multifuncional (SRM) e sua importância para um de atendimento de qualidade para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil utilizando estratégias de ensino e recursos adequados	Quando bem selecionados esses materiais podem ser ferramentas poderosas para facilitar a compreensão dos professores e promover o aprendizado de forma mais eficaz durante o processo de alfabetização.
DE MELO[1], Eurides Bomfim; BARRETO, Ana Karina.	—	ampliar as experiências vivenciadas, no âmbito escolar pelos educandos autista, inclusos em sala regular de ensino, tendo como foco o ensino e a aprendizagem. Buscamos refletir e promover o fomento da inclusão escolar e social para a constituição da cidadania.	Conclui-se que as estratégias pedagógicas diversificadas, desenvolvidas no âmbito escolar dão suporte para a gestão.

ANDRADE, Aurélio Matos *et al.*	2024	Analisar os recursos educacionais utilizados por profissionais de nível técnico e superior que lidam com alunos com TEA.	Entende-se que a melhoria dos recursos educacionais, enfatizando a comunicação clara e objetiva, bem como a sociabilidade das aulas se torna fundamental para promover um ambiente educacional mais eficaz e estimulante para o aprendizado dos estudantes autistas.
DA SILVA, Mônica Helena Ferreira; DO AMPARO, Flávia Vieira da Silva.	2023	O objetivo foi analisar a importância do Livro-Objeto como estratégia lúdica de mediação da aprendizagem para estimular alunos com autismo, com base em dados coletados por observação, entrevistas e registros durante sua aplicação.	A experiência com o material pedagógico descrito propôs refletir acerca das possibilidades de aplicação de recursos adaptados construídos pelo docente para as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, analisar a importância da utilização desse tipo de ferramenta em sala de aula e avaliar o impacto destes como estratégia educativa.
ULKE-KURKCUOGLU, Burcu; KIRCAALI-IFTAR, Gonul.	2010	O presente estudo compara os efeitos da oferta de escolha entre atividades ou entre materiais para a realização de atividades sobre o comportamento em tarefa de quatro meninos com transtornos do	Os resultados mostraram que os participantes apresentaram níveis mais elevados de comportamento em tarefa durante as condições de escolha do que na condição sem escolha.

		espectro autista.	
POULIN, Marie-Hélène; MÉNARD, Vanessa.	2016	Elaborar um kit educacional dedicado ao ensino de habilidades sociais para pessoas com autismo com idade entre 6 e 17 anos.	Possibilitou melhorar as habilidades sociais do público-alvo ao procurar ferramentas visuais que dão suporte à aprendizagem.
DOS SANTOS, Adriano; PINHEIRO –NAY_10, Naiani Silva; SANTANA, Tainá Oliveira.	2013	Compreender quais metodologias de ensino podem auxiliar o processo de aprendizagem para crianças autistas, tendo em vista que nem todas as metodologias utilizadas na sala de aula favorecem na aprendizagem.	Conclui-se que é indispensável que a escola seja um ambiente inclusivo e propício para o acesso da pessoa autista, sendo necessário que saibam lidar com a diferença de estágios existentes e utilizar propostas metodológicas diversas.
BARBERINI, Karize Younes.	2026	Busca identificar se existem práticas pedagógicas diferenciadas para atender alunos diagnosticados com autismo no ensino regular.	Identifica as dificuldades encontradas pelas professoras em aplicar atividades para os alunos com autismo por não conhecerem as práticas pedagógicas voltadas para a aprendizagem desses alunos, contudo, utilizam materiais diferenciados como um auxílio na execução das atividades

MUNIMOS, Silvia Szterling.	2023	Apresentar momentos emblemáticos de inclusão escolar bem-sucedida, que contrastam com a realidade predominante em que esses alunos, em geral, são marginalizados e excluídos dentro da própria escola.	O estudo conclui pelo necessário investimento do coletivo dos educadores na factibilidade da inclusão desses alunos e, por se tratar de processos radicalmente singulares, adverte para a impossibilidade de generalizá-los em nível macrossocial.

Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Os textos selecionados e brevemente descritos evidenciam, mesmo que brevemente, mais os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão de crianças autistas, destacando suas angústias, necessidades de formação e estratégias pedagógicas, do que preocupações diretas com as próprias crianças e com a efetivação de sua aprendizagem. Por assim ser, observa-se que, embora o papel do professor seja central, há uma lacuna importante quanto à escuta e ao acompanhamento individualizado dos alunos, o que acaba por limitar a compreensão da inclusão a partir da perspectiva docente, deixando em segundo plano o olhar sobre o desenvolvimento e os reais avanços educacionais dessas crianças no ambiente escolar. Quer dizer, estabelece-se um empecilho da integralização dos sujeitos autistas no ambiente de ensino.

Em relação ao sentimento de angústia, os profissionais da educação devem estar devidamente preparados para trabalharem com estudantes autistas, pois a falta de conhecimento e capacitação intensifica inseguranças e até receios no contato com esse público, o que acaba se tornando um obstáculo no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a inclusão efetiva exige mais do que boa vontade, requer sensibilidade para lidar com diferentes formas de comunicação e, sobretudo, evitará que pesquisas sobre a temática do ensino autista estejam pautadas somente nas vivências e desafios dos professores em si, mas foquem em quem necessita desses recursos.

Quando o educador se sente confiante e capacitado, cria-se um ambiente mais acolhedor, favorecendo não só o desenvolvimento dos alunos, mas também a construção de segurança e uma escola empática para todos.

Por fim, mais do que disponibilizar recursos pedagógicos adaptados, é essencial garantir que os alunos com Transtorno do Espectro Autista realmente compreendam o material apresentado. Ou seja, a compreensão é a base para que qualquer aplicação didática tenha sentido e eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Sem esse entendimento prévio, mesmo os materiais mais bem elaborados podem não alcançar seus objetivos. Por isso, é fundamental que a produção de recursos voltados a esse público considere, desde o início, as formas de recepção e assimilação do conteúdo, respeitando as particularidades cognitivas, sensoriais e linguísticas de cada aluno.

Considerações Finais

No presente estudo, sistematizou-se brevemente estudos relacionados à temática do desenvolvimento de crianças com TEA a partir de materiais didáticos diversificados. Essa ação foi possível por meio das discussões sobre as alternativas e métodos de adaptação de materiais didáticos que possam auxiliar no processamento da linguagem desse público, dando a importância delimitação e seleção adequada da base de dados bibliográficos. Com isso, salienta-se que a análise dos textos selecionados fortaleceu ainda mais a evidência de que há uma carência significativa de estudos voltados à produção de materiais didáticos específicos para a educação de crianças autistas. Gráficos, bem como do uso adequado das terminologias e seleção dos documentos aprofundam as avaliações da aprendizagem a partir da revisão sistemática.

Espera-se que este texto impulsione outros pesquisadores no desenvolvimento de revisões do tema vigente, já que este assunto tem ganhado maior reconhecimento nos diferentes cenários científicos, especialmente, no cenário nacional, seja por seu alto nível de evidência, seja pela ação política de afirmação de grupos minoritários.

Fica evidente que, embora existam avanços na compreensão do processo de aprendizagem desse público, ainda há lacunas

importantes no desenvolvimento e na aplicação de recursos pedagógicos realmente eficazes. Diante disso, reafirma-se a necessidade urgente de ampliar as pesquisas nessa área, a fim de promover práticas educacionais mais inclusivas, acessíveis e adaptadas às diversas formas de aprender dentro do espectro autista.

Referências

ANDRADE, Aurélio Matos et al. Recursos educacionais para estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA): síntese de evidências qualitativas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, p. e259575, 2024.

BARBERINI, Karize Younes. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 16, n. 1, 2016.

DA SILVA, Mônica Helena Ferreira; DO AMPARO, Flávia Vieira da Silva. Recursos pedagógicos adaptados & autismo: outros caminhos de mediação da aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, v. 7, n. 13, p. e713232, 2023.

DELFRATE, Christiane de Bastos; SANTANA, Ana Paula de Oliveira; MASSI, Giselle de Athaíde. A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, v. 14, p. 321-331, 2009.

DE MELO, Eurides Bomfim; BARRETO, Ana Karina. Autismo e inclusão escolar: o sentir na pele. [S.l.: s.n.], [s.d.].

DOS SANTOS, Adriano; PINHEIRO-NAY, Naiani Silva; SANTANA, Tainá Oliveira. **Metodologias de ensino para crianças autistas**: superando limitações em busca da inclusão. Orientador: Dr. Thereza Bastos, v. 10, 2013.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A questão da linguagem em autismo infantil: uma revisão crítica da literatura. **Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência**, v. 2, n. 3, p. 5-10, 1994.

LEMOS, C. Sobre a aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da ABRALIN**, n. 3, 1982.

LIMA, Fernanda Pereira Ferreira. **A produção de materiais pedagógicos para o ensino de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) na área da alfabetização**. 2024.

MIILHER, Liliane Perroud; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Considerando a responsividade: uma proposta de análise pragmática no espectro do autismo. **CoDAS**, São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2013. p. 70-75.

MUNIMOS, Silvia Szterling. O aluno que desconcerta: autistas no ensino regular. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e257162, 2023.

OLIVEIRA, Antônio Petrucio Lima et al. A utilização de material didático para alunos com autismo: uma proposta pedagógica. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 8, n. 13, p. 143-155, 2019.

POULIN, Marie-Hélène; MÉNARD, Vanessa. Développement d'une trousse pédagogique visant les habiletés sociales des jeunes présentant un trouble du spectre de l'autisme. **Le Journal sur les Handicaps du Développement**, v. 22, n. 1, p. 17-27, 2016.

ULKE-KURKCUOGLU, Burcu; KIRCAALI-IFTAR, Gonul. A comparison of the effects of providing activity and material choice to children with autism spectrum disorders. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 43, n. 4, p. 717-721, 2010.

COMUNICAÇÃO TÁTIL - A CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIA POR MEIO DO TATO

Francisca Neviana Silva de Oliveira (Instituto Ahimsa) [1]
Laura Lebre Monteiro Anccilotto (Instituto Ahimsa) [2]
Raquel Delgado Ramos (Instituto Ahimsa) [3]
Sara Araújo dos Santos (Instituto Ahimsa) [4]
Shirley Rodrigues Maia (Instituto Ahimsa) [5]

Introdução

Este trabalho tem como tema Comunicação Tátil - A construção de memória por meio do tato. Ele ocorreu no Instituto Ahimsa que possui programas como Escola de Educação Especial, Centro de Atendimento Educacional Especializado, Atividade de Enriquecimento Escolar e Atendimento Domiciliar. A missão do Instituto Ahimsa é "Qualificar a vida de pessoas com surdocegueira, com deficiência múltipla sensorial, pessoas com TEA - Transtorno do Espectro Autista e Síndromes Raras, possibilitando-lhes: comunicação, independência e autonomia para as atividades de vida autônoma e um estilo próprio de aprendizagem, visando a inclusão social". O Instituto Ahimsa foi criado em 1991 por 26 profissionais da área da educação de pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial que atuavam em

[1] Instituto Ahimsa- Organização social de educação e saúde especializada em Surdocegueira, deficiência múltipla sensorial, transtorno do espectro autista e doenças raras. Contato: franciscawork18@gmail.com
[2] Instituto Ahimsa- Organização social de educação e saúde especializada em Surdocegueira, deficiência múltipla sensorial, transtorno do espectro autista e doenças raras. Contato: laurarabbit71@gmail.com
[3] Instituto Ahimsa- Organização social de educação e saúde especializada em Surdocegueira, deficiência múltipla sensorial, transtorno do espectro autista e doenças raras. Contato: raqueldramos19@gmail.com
[4] Instituto Ahimsa- Organização social de educação e saúde especializada em Surdocegueira, deficiência múltipla sensorial, transtorno do espectro autista e doenças raras. Contato: sara.ribeiroaraujo01@gmail.com
[5] Instituto Ahimsa- Organização social de educação e saúde especializada em Surdocegueira, deficiência múltipla sensorial, transtorno do espectro autista e doenças raras. USCS-Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Contato: dmu.shirley@gmail.com

outras cidades e o estabeleceram no município de São Paulo iniciando com atendimento educacional e domiciliar.

Para esse estudo foram observados duas estudantes que fazem parte do programa Escola de Educação Especial (EEE).

Baseado no capítulo O sentido do toque do livro Tactile Strategies for Children Who Have Visual Impairments and Multiple Disabilities: Promoting Communication and Learning Skills, as autoras Débora Chen e June E. Downing ao fazerem uma comparação entre o Toque e a Visão, relatam que o Toque é um

> Sentido Proximal: O toque requer que uma criança esteja em contato físico para manter interação com outras pessoas. A criança também precisa de oportunidade para tocar e explorar materiais. Impossível de eliminar: Uma criança tem pouco controle sobre ser tocada. Ela pode escolher não tocar ativamente ao explorar alguma coisa em particular com o Toque, mas, ela pode ser instruída a fazer isso apesar de sua preferência. Crianças que têm deficiência múltipla são constantemente tocadas durante os cuidados diários, quando lidamos com elas e quando as mudamos de uma posição para outra, por isso é importante respeitar a reação da criança ao ser tocada ou se tocar. Certifique-se, também, de que sinais táteis específicos ou informações sejam fáceis para a criança distinguir e reconhecer a partir de outros tipos de informações úteis. Fornece informações sobre um aspecto de um objeto, portanto múltiplas imagens táteis têm que ser sintetizadas: Uma criança precisa de tempo e oportunidades repetidas para explorar objetos usando o Toque e auxiliar na integração e entendimento de informações táteis (Chen, Downing, 2006).

Para verificarmos a construção da memória por meio do tato utilizamos principalmente o material referente a Escala de Memória de Trabalho Tátil organizado pelo grupo Nordic Welfare Centre, o qual elencou uma lista de verificação de estratégias de aprendizagem que apoia a memória de trabalho tátil, analisando três principais grupos que são a aprendizagem perceptiva, cognitiva social e cognitiva (estratégias de estruturas cognitivas, atenção fundamental, de trabalho de longo prazo, manutenção cognitiva, e estratégias metacognitivas).

A estudante A tem 7 anos e frequenta o Instituto Ahimsa de segunda a sexta-feira. De acordo com as documentações e laudos entregues pelos pais para a escola no momento da matrícula, foi diagnosticada com Paralisia Cerebral (Cid H54.0) e Cegueira Cortical

irreversível (G80), sendo usuária de cadeira de rodas. Segundo a mãe, a estudante realiza atendimentos de fisioterapia duas vezes na semana na Universidade UNINOVE.

A estudante é muito alegre e carismática, demonstra felicidade em estar no ambiente escolar, participando das atividades propostas sempre com um sorriso no rosto e disposição para interagir com os colegas e a professora. Destaca-se sua sensibilidade e entusiasmo, especialmente em momentos que envolvem músicas. Sua expressão afetiva é um ponto forte, contribuindo para um ambiente mais leve e acolhedor.

Usando o instrumento da Matriz da Comunicação de Rowland verificamos que a estudante se encontra do nível III a IV, ou seja, apresenta uma comunicação intencional, utiliza comportamento convencionais como sons, gestos, expressões faciais e vocalizações, demonstra necessidades e desconfortos e mudança de comportamento quando algo não está lhe agradando. Em alguns momentos expressa desejos básicos como pedir algo (Ex: Danone, água), porém ainda não utiliza linguagem simbólica formal.

O trabalho pedagógico com a estudante tem sido focado na estimulação multissensorial (sons, cheiro, texturas e objetos concretos) e na comunicação alternativa. Ela responde de forma positiva quando se sente segura e acolhida por vocalizações, movimentos corporais e expressões faciais.

Ao longo do período foi possível observar avanços significativos em seu comportamento e participação. Inicialmente demonstrava maior sensibilidade ao toque (defesa tátil) e resistência ao se alimentar (expressando choro). No decorrer do semestre com o acolhimento e adaptação a rotina, utilização de estímulos sensoriais constantes a estudante passou a ter mais tranquilidade e bem-estar e tem respondido de forma mais positiva por meio de vocalizações e movimentos corporais. Outro avanço importante foi a aceitação da alimentação escolar que tem ocorrido de uma forma mais natural (sem choro). Observamos que a evolução comportamental e emocional tem sido contínua e sugerimos a continuidade na proposta de trabalhar a adequação e adaptação sensorial, oferecendo estímulos táteis de forma gradual para que possa diminuir resistência ao toque. Ademais, é preciso criar um ambiente com uma rotina definida que proporcione

segurança e antecipação ao que irá acontecer e estímulos focados na audição, tato e no olfato, com materiais adequados e significativos que proporcionem a aprendizagem ativa. Por fim, fortalecer constantemente o vínculo entre o estudante e o professor.

A estudante M tem 9 anos, frequenta o Instituto Ahimsa de segunda a sexta-feira, período da tarde e suas deficiências associadas são: CIDS/ H.54.4, micro anoftalmia cegueira/ H90, perda auditiva profunda/ Q02, microcefalia/ F71, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor moderado, anomalia renal com duplicidade pielocalicial e CIA tipo OS;

M é uma estudante que está sempre sorrindo, gosta de ficar no chão se arrastando para sentir o que está ao seu redor até encontrar e tatear com as mãos ou pés. M é cadeirante, se alimenta por sonda gástrica, consegue beber água e comer Danone via oral e é totalmente dependente em sua higienização geral e apresenta uma comunicação não verbal. Quando chegou na escola era resistente ao toque de outra pessoa e de quaisquer objetos ao seu corpo.

Sua comunicação se dá por meio do tato, movimento e cheiro e utiliza a expressão facial e o movimento do seu corpo como forma de comunicação expressiva. M tem comportamentos repetitivos de balançar a cabeça, braços e pernas, ou seja, expressões naturais, porém não parece demonstrar conexão com o assunto. M precisa de uma pessoa para apoiar e mediar a aprendizagem e sua interação com o mundo que a rodeia.

Utilizando o Instrumento Matriz de Comunicação de Rowland, M se encontra no nível I comportamento pré-intencional, sua comunicação receptiva se dá por diferentes estratégias de aprendizagem perceptiva-tátil corporal, sociocognitivas e cognitivas. Dois toques na palma de sua mão esquerda significam que começará as atividades, sempre em movimentos mão sob mão, permitindo tempo para que a M processe as informações e faça os movimentos sozinha. Dois toques no seu ombro esquerdo abre a boca para se alimentar, faz escolhas de tecidos, objetos e alimentos. Com os pés tateia objetos do seu interesse e com as mãos explora objetos acima de sua cabeça. Segundo Nicholas, 2025 “Quando se trata de tátil, não é necessariamente as mãos, é todo o corpo (...) é usar o corpo inteiro para entender como usar a exploração perceptual.”

> Para viver uma vida ativa e se sentir incluído quando você tem surdocegueira, você precisa ter acesso ao maior número possível de impressões sensoriais em diferentes situações. O cérebro não se importa como isso acontece, ele processa todas as impressões para entender o que está acontecendo em determinada situação e como devo reagir a ela. (...) surdocegueira aumenta a necessidade de compensar, sobretudo, com o sentido do tato, o sentido tátil, por exemplo, usando uma bengala branca ao se movimentar, lendo Braille e, por exemplo, usando sinais hápticos sociais ou língua de sinais tátil para se comunicar com os outros. As impressões sensoriais táteis podem ser divididas em três grupos. Com os receptores do sentido do tato, sentimos o toque, a pressão, a dor, o frio, o calor e a vibração. O apoio específico para surdocegos, portanto, precisa ser amplamente baseado em métodos focados no sentido tátil (Rowland, 2011).

Referente então ao uso da comunicação alternativa e aumentativa, tendo como objetivo contribuir para uma comunicação cada vez mais independente e sem ajuda do parceiro de comunicação, os autores Stephen von Tetzchner e Harald Martinsen no livro Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa, 2000, explicam as diferenças entre comunicação com ajuda e sem ajuda, e comunicação dependente e independente

> - A comunicação com ajuda compreende todas as formas de comunicação em que a expressão da linguagem exige o uso de qualquer instrumento exterior ao utilizador. Os signos são selecionados. Tabelas de comunicação, dispositivos com fala digitalizada, computadores e outros tipos de tecnologias de apoio para a comunicação fazem parte desta categoria. Apontar um signo gráfico ou uma imagem é comunicação com ajuda, porque o signo ou a imagem são a expressão comunicação comunicativa.
>
> - A comunicação sem ajuda compreende as formas de comunicação nas quais quem comunica tem que criar as suas próprias expressões da linguagem. Os signos são produzidos. O caso mais vulgar de comunicação sem ajuda é o uso de signos gestuais [...]. Piscar o olho para indicar "sim" ou "não" também é uma forma de comunicação sem ajuda. O mesmo se aplica ao vulto agora apontar e a outros gestos, pois nesta circunstância o ato de apontar é a expressão comunicativa.
>
> - Comunicação dependente significa que quem comunica depende de outra pessoa que deverá interpretar o significado do que é expresso. São exemplos disso a comunicação por meio de tabelas com letras

> simples, palavras ou signos gráficos, mas também as pessoas que usam signos gestuais podem necessitar de um parceiro para interpretar os signos.
>
> - Comunicação independente significa que a mensagem é formulada na totalidade pelo indivíduo. É esse o caso da comunicação por meio de dispositivos com fala digitalizada ou sintetizada, capazes de dizer frases inteiras, ou por meio de tecnologias de apoio em que a mensagem escrita em papel ou num ecrã (Tetzchner, Martinsen, 2000, p. 22 e 23).

Os autores ainda acrescentam a importância da atenção conjunta e do contexto compartilhado, pois explicam que o objetivo do ato de comunicar é o fato de chamar atenção da outra pessoa para qualquer coisa, seja ela imediata, desejo que o outro faça algo ou uma ideia abstrata. Na atenção conjunta ambos precisam estar focados e conscientes, já no contexto partilhado é necessário além da atenção a consciência dos aspectos comuns, como o olhar referencial e os gestos intencionais para que contribua na aquisição de linguagem (Tetzchner, Martinsen, 2000, p. 122).

Procedimentos Metodológicos

Como objetivos buscamos analisar possibilidades do uso de estratégias perceptivas, sociocognitivas, cognitivas e metacognitivas; promover a comunicação e o desenvolvimento da linguagem por meio de toques, sinais e exploração tátil.

Para a realização deste estudo utilizamos principalmente o material referente às estratégias de aprendizagem que apoiam a memória de trabalho tátil, referente ao grupo de Pesquisa sobre Memória de Trabalho Tátil da Nordic Welfare Center coordenado pelo Dr. Jude Nicholas, bem como o uso da Aprendizagem Ativa com os objetos significativos da vida cotidiana de M. por meio da estratégia tátil tangivel Cantinho de Interação.

Conclusões

O foco maior no momento inicial da aplicação e verificação da Escala de Memória de Trabalho Tátil foi utilizar as estratégias de

aprendizado metacognitivas de "convidar o estudante para um diálogo sobre o que e como ele/ela pensa (conversa metacognitiva)", "O parceiro de interação média uma estratégia de conversação metacognitiva que ajuda a pessoa a pensar conscientemente sobre seu aprendizado e processos de pensamento" e exemplos de acordo também com o material analisado "envolver a pessoa em uma 'conversa direcionada a um objetivo' que permita à pessoa abordar uma tarefa tátil-corporal de forma ordenada e atender ao objetivo correto (ou seja, encorajar a pessoa a falar sobre a tarefa enquanto a realiza e pedir a ela que identifique o início, o objetivo final de uma tarefa e fale sobre as etapas para atingir o objetivo: 'o que você vai fazer primeiro?... o que acontece depois?... o que vai acontecer no final?')." (Nicholas, 2025)

Ao longo do período foi possível observar, em relação a estudante A, avanços significativos em seu comportamento e participação. Inicialmente demonstrava maior sensibilidade ao toque e resistência ao se alimentar (expressando choro). No decorrer do semestre, com o acolhimento e adaptação à rotina e estímulos sensoriais constantes, a estudante passou a ter mais tranquilidade e bem-estar.

Em relação a estudante M, a introdução de toques específicos como, por exemplo, dois toques na palma de sua mão esquerda para começar as atividades, proporcionaram o início de uma comunicação mais estruturada. A utilização de estratégias que permitem a recepção de informações através do que a estudante já apresentava em relação à comunicação, ou seja, seu movimento, o uso do cheiro e gosto e também de seus comportamentos repetitivos de balançar a cabeça, braços e pernas e a expressão facial se mostrou positiva para a construção de uma comunicação funcional.

Foi possível observar que cada estudante está em um estágio diferente de aprendizagem, mas que todos são influenciados diretamente pela construção da memória e comunicação por meio da modalidade tátil, especialmente pelas estratégias metacognitivas, que são estratégias cognitivas para organizar informações, monitorar comportamento e promover aprendizagem autodirigida.

Referências

CHEN, Débora; DOWNING, June E. **Tactile strategies for children who have visual impairments and multiple disabilities:** promoting communication and learning skills. Tradução de Ângela Aline Dias Fischer. Revisão de Shirley Rodrigues Maia e Vula Maria Ikonomidis. AFB Press: American Foundation for the Blind, 2006.

NICHOLAS, Jude. **Escala de memória de trabalho tátil:** um manual profissional. Tradução de Laura Lebre Monteiro Anccilotto. Nordic Welfare Centre, 2025.

NICHOLAS, Jude. **Estratégias de memória de trabalho tátil**. Apresentação de webinário online realizada em 29 de junho de 2025. Tradução de Laura Lebre Monteiro Anccilotto.

ROWLAND, Charity. **Matriz de comunicação**: especial para pais. Tradução de Miriam Xavier Oliveira. 1. ed. São Paulo: Grupo Brasil, 2011.

TETZCHNER, Stephen von; MARTINSEN, Harald. **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa**. Tradução de Ana André. Adaptação de Elisabete Mendes e Jorge Rato. Revisão de Lourdes Tavares. Porto: Porto Editora, 2000.

GRUPOS PSICOEDUCATIVOS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA APÓS O ISOLAMENTO SOCIAL DA PANDEMIA DA COVID-19

Bruna Silva de Araujo Teixeira (UERJ) [1]
Vanessa Barbosa Romera Leme (UERJ) [2]
Ana Júlia de Carvalho Pereira Alves (UERJ) [3]

Introdução

A pandemia da Covid-19 foi considerada um caso de emergência de saúde pública mundial. Sendo caracterizada como pandemia em 11 de março de 2020 e tendo seu fim decretado em 5 de maio de 2023 pela OMS (Organização Pan-Americana da Saúde [OPAS], 2023), a disseminação em larga escala do vírus da Covid-19 resultou em prejuízos significativos na educação brasileira (Souza *et al*., 2021). Com a intenção de evitar e diminuir a transmissão do vírus, foi necessária a adoção de medidas rigorosas de distanciamento e isolamento social (Fundação Oswaldo Cruz [FIOCRUZ], 2020). Assim, para suprir a necessidade da restrição de interações sociais face-a-face, diversas instituições de ensino foram fechadas e novas estratégias pedagógicas remotas foram aderidas (Avelino; Mendes, 2020; Magno *et al*., 2023).

O aumento de responsabilidades e sobrecarga de trabalho, somado às dificuldades nas interações e relações sociais ocasionadas pelo distanciamento social, impactaram negativamente na saúde mental e na atuação profissional dos professores (Cruz *et al*., 2020; Răducu; Stănculescu, 2022). No que diz respeito ao retorno das aulas presenciais, Andrade *et al*. (2022) relatam sobre a dificuldade dos educadores em se readaptar à nova realidade e se deparar com um sentimento de estranhamento relacionado a algo que era familiar. De

[1] Mestranda em Psicologia; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPGPS-UERJ); Contato: bruna.uerj1@gmail.com
[2] Doutora em Psicologia; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPGPS-UERJ); Contato: vanessaromera@gmail.com
[3] Doutoranda em Psicologia; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPGPS-UERJ); Contato: anajualves@gmail.com

acordo com os autores, os professores encontraram dificuldades de interação com os estudantes ao tentarem resolver conflitos por meio do diálogo, indicando um possível déficit no repertório de habilidades sociais tanto dos alunos quanto dos profissionais. Dessa forma, considerando a mobilização significativa nas habilidades e competências sociais dos professores demandada pela nova realidade educacional brasileira, bem como seus efeitos na saúde mental destes profissionais, observa-se a importância de espaços psicoeducativos que abordem esses fatores (Andrade *et al*., 2022; Peres, 2020).

As habilidades sociais e educativas, fundamentadas no conceito da competência social, podem ser recursos importantes para a promoção de relações interpessoais positivas no ambiente escolar, proporcionando uma qualidade de vida ao educador e atuando como um fator protetivo frente às adversidades (Esteves; Del Prette, 2023; Ximenes *et al*., 2019). As investigações ressaltam que professores que possuem um repertório elaborado de habilidades sociais potencializam relações pautadas pelo diálogo e afetividade (Achkar *et al*., 2016) e contribuem com interações sociais benéficas com os alunos, estimulando a motivação e o aumento de capacidades destes estudantes, tanto academicamente quanto socialmente (Soares *et al*., 2019; Rodrigues *et al*., 2022). Assim, o intuito do presente estudo é identificar demandas, dificuldades e recursos para a elaboração de uma intervenção psicoeducativa com professores, orientadores educacionais e demais atores do contexto escolar com o objetivo de instrumentalizá-los sobre as habilidades sociais e suas classes, como empatia, assertividade e resolução de problemas e as habilidades de vida, como pensamento crítico e manejo de estresse.

Intervenções promotoras e preventivas em saúde mental vêm crescendo nos últimos anos no Brasil e no mundo, sendo fundamentais para a produção de conhecimento científico e elaboração de programas mais contextualizados voltados para a saúde mental (Abreu; Murta, 2018; Barletta, 2022). O processo de construção de um programa de intervenção é complexo e demanda uma série de cuidados anteriores à e durante a sua elaboração para atingir um padrão de qualidade e sucesso nos resultados, nomeado pela literatura como ciclo de pesquisa em prevenção (Abreu; Murta, 2018; Melo, 2022; Mrazek; Haggerty, 1994). Ele é composto por seis etapas:

(1) revisão de literatura para identificação do problema ou fator que se almeja prevenir; (2) estudos que determinam as possíveis causas do fenômeno e de avaliação de fatores protetivos e de risco; (3) estudos que abordem sobre o desenvolvimento de intervenções, estudo-piloto, de viabilidade; (4) testagem de eficácia; (5) estudos sobre a efetividade; (6) difusão (Abreu; Murta, 2016; Freitas; Melo, 2024).

A avaliação de necessidades, foco do presente estudo e integrado na terceira etapa deste ciclo, refere-se à identificação de demandas, dificuldades e recursos, interligada ao processo de desenvolvimento de uma intervenção (Freitas; Melo, 2024). Estudos nesse sentido produzem informações que serão norteadoras no delineamento de uma intervenção, focalizando em que pontos intervir, a quem serão direcionadas as ações, qual a maneira mais adequada de intervir (Freitas; Melo, 2024), contribuindo para redirecionar políticas públicas (Ronzani *et al*., 2015) e possibilitar a criação de ações adaptadas culturalmente e contextualmente. Deste modo, a realização de uma avaliação de necessidades viabiliza a elaboração de uma intervenção psicoeducativa para promoção de saúde mental no retorno às aulas presenciais pós pandemia da covid-19 baseada nas reais demandas e necessidades de professores e demais profissionais da educação.

De acordo com a literatura científica, a prática docente é considerada uma das mais estressantes, uma vez que ensinar se tornou algo desgastante (Cruz *et al*., 2020; Santos & Silva, 2022). Segundo Penteado e Neto (2019), evidencia-se uma alta taxa de prevalência de adoecimento mental nos professores e nos demais atores do contexto escolar, incluindo os transtornos mentais. Também de acordo com Diehl e Marin (2016), uma revisão na literatura internacional constatou que os efeitos danosos na saúde mental desses profissionais podem decorrer tanto de fatores pessoais quanto de processo e contexto, tais como sobrecarga de trabalho, pressão para alta produtividade, tarefas despersonalizadas e fragmentadas, baixa consideração dos aspectos biopsicossociais do trabalho, problemas comportamentais dos estudantes e relações interpessoais complexas no ambiente de trabalho. Assim, observa-se a importância do desenvolvimento de atividades psicoeducativas para promover a saúde mental dos professores, principalmente no contexto de retorno

às aulas presenciais (Santos; Queiroz, 2021). Portanto, em consonância com o ciclo de pesquisa em prevenção, este estudo tem por objetivo realizar uma avaliação de necessidades de professores da Educação Básica que se inscreveram em oficinas psicoeducativas realizadas de modo *online* para a promoção de habilidades sociais e saúde mental, no contexto de retorno das aulas presenciais pós-pandemia da Covid-19.

Método

- Participantes

Esta pesquisa possui caráter quantitativo-qualitativo, com delineamento transversal, realizada com amostra de conveniência. Em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), as oficinas foram elaboradas para atender 740 profissionais da educação, dentre eles professores, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos e diretores atuantes em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. Para o presente estudo, foram analisados os dados referentes aos professores (*N*=82), uma vez que estes profissionais são o foco do trabalho. Dos professores inscritos, 82,92% (*N*=68) se declararam do gênero feminino e 17,07% (*N*=14) do gênero masculino, com a faixa etária variando entre 29 e 70 anos (*M*=46; *DP*= 8,89). Desses profissionais, 85,36% (*N*=70) lecionam na Educação Básica e 85,36% (*N*=70) possuem pós-graduação.

Instrumentos

- Ficha de Inscrição Contendo Informações Demográficas e Avaliação de Necessidades

Elaborado para este estudo para investigar informações sociais e demográficas, incluindo questões de avaliação de necessidade para melhor compreender as demandas dos inscritos. Foi dividida em cinco partes: (1) Informações gerais sobre as oficinas (objetivos, público-alvo, realização); (2) Informações sobre os participantes (nome, idade, sexo, e-mail para contato, município em que reside etc.); (3) Informações sobre formação e trabalho (matrícula do servidor, formação, atuação profissional, disciplina que ministra, escolaridade

que leciona, número de alunos que atente etc.); (4) Unidade escolar na qual atua; (5) Avaliação de necessidades para conhecer melhor os participantes e entender suas demandas, contendo os seguintes itens: (a) Você já ouviu falar sobre as Habilidades Sociais? Se sim, explique como e onde adquiriu essas informações; (b) Você já participou de alguma oficina de Habilidades Sociais?; (c) O que você espera aprender ou desenvolver com a oficina?; (d) Descreva três maiores dificuldades encontradas por você no retorno das aulas presenciais; (e) A escola tem desenvolvido ações de prevenção às violências e de promoção de relações interpessoais mais saudáveis, pautadas no diálogo, respeito às diferenças e empatia? Caso a resposta anterior seja sim, que ações têm sido realizadas pela escola? Houve participação de outros serviços da rede socioassistencial locais? Quais?; (f) Sugira três situações, por ordem de importância, que poderiam ser trabalhadas durante a oficina.

Procedimentos

- ❖ Coleta de Dados

O estudo engloba um projeto maior, coordenado pela segunda autora e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (CAAE: 49261221.5.0000.5282). Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual todas essas informações estarão descritas. Primeiramente, a equipe da SEEDUC enviou uma CI para as escolas do Estado do Rio de Janeiro, convidando os profissionais da educação. Aqueles que aceitaram receberam via *e-mail* um *link* para assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a Ficha de Inscrição, contendo informações demográficas e a Avaliação de Necessidades.

As oficinas ocorreram em maio de 2022, contando com três encontros *online* pelo aplicativo Zoom com duração de três horas, contando com a presença de orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, diretores, professores e demais atores do contexto educacional que atuam em escolas localizadas no Estado do Rio de Janeiro. Os encontros tinham como tema em comum "Relações interpessoais e violências na escola: Antes, durante e depois

da Pandemia", nos quais eram trabalhadas as classes e subclasses de Habilidades Sociais de expressão de emoções, empatia e manejar conflitos e resolver problemas interpessoais, além de uma articulação a uma das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): trabalho e projetos de vida.

- ❖ Análise de Dados

A avaliação de necessidades foi realizada por meio do preenchimento de questionário elaborado para o presente estudo. Além disso, foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (1979). Ela permite a interpretação do conteúdo manifesto em comunicações a partir de sua descrição sistemática e objetiva. Assim, a análise foi realizada seguindo as etapas de exploração do material transcrito por meio de uma leitura flutuante, seguida do tratamento dos resultados que envolveu a codificação e a categorização a partir das respostas, por fim, a interpretação das categorias a fim de descrever os resultados de maiores relevâncias (Bardin, 1979).

Primeiramente, foi realizada a leitura exploratória que permitiu a familiarização da transcrição, seguida de uma leitura exaustiva para categorizar as unidades de contexto dentro de suas respectivas categorias. Dessa forma, as respostas fornecidas pelos professores foram analisadas, procurando identificar as unidades de contexto (exemplos de frases), as quais foram organizadas em categorias. Dois juízes foram consultados em casos de dúvidas nas categorizações. Foram feitas contagem de frequências de relatos em cada categoria e apresentação dos resultados por meio de frequências e/ou porcentagens de relatos em suas respectivas categorias. As frases referem-se aos resultados mais significativos que permitiram identificar os desafios no retorno ao ensino presencial pós-pandemia da COVID-19 e de que forma as Habilidades Sociais podem ajudar a melhorar as relações entre professores, seus pares e alunos no contexto da Educação Básica. Os dados obtidos nas questões abertas foram avaliados por meio da contagem de frequências e porcentagens.

Resultados e Discussão

Os resultados das análises da avaliação de necessidades preenchidas pelos professores mostraram que metade deles (*N*= 41) já possuía um conhecimento prévio acerca das Habilidades Sociais, porém a maioria (*N*= 70; 85,4%) nunca havia participado de oficinas que abordassem esse tema. Esses resultados corroboram com o estudo de Reis *et al*. (2012), que observaram que 95,71% dos professores da Educação Básica do Rio de Janeiro possuíam um repertório elaborado de Habilidades Sociais. Tais achados são importantes para o contexto educacional, uma vez que o desenvolvimento das Habilidades Sociais pelos professores favorece interações sociais proveitosas com os estudantes, contribuindo também com a motivação e o aumento de capacidades destes alunos, tanto acadêmica quanto socialmente. Conforme salientam Rodrigues *et al*. (2022) e Z. Del Prette e Del Prette (2008), docentes com repertório elaborado de Habilidades Sociais contribuem com as interações saudáveis entre pares no contexto escolar e com o desempenho acadêmico dos alunos.

De acordo com as expectativas dos professores sobre o que seria aprendido e desenvolvido nas oficinas, foram identificadas quatro categorias a posteriori que abordam sobre **Mediação de Conflitos** (por exemplo: "*Desenvolver recursos para melhor atuar frente aos desafios diários*"; "*Como enfrentar melhor as dificuldades atuais do retorno às aulas presenciais pós pandemia*"); **Estratégias para melhorar as Relações Interpessoais na escola** (por exemplo: "*Formas de intervir e dar suporte emocional para alunos e professores*"; "*Mais formas de interagir nas relações interpessoais*"); **Desenvolvimento de atividades no espaço escolar** (por exemplo: "*Como ajudar minha unidade escolar a diminuir a violência e melhorar a convivência social dos educandos*"; "*Se apropriar de conhecimentos relativos a um melhor lidar com o outro e alternativas e projetos para este fim, contribuindo para a melhoria das relações no espaço escolar, principalmente*"); e **Aplicabilidade da teoria das Habilidades Sociais na prática pedagógica** (por exemplo: "*Aprimorar meus conhecimentos e aprender métodos para aplicação deste conteúdo de modo eficaz nas escolas*"; "*Adquirir conhecimento que me permitam colocar em prática e desenvolver em sala de aula*").

Esses resultados vão de encontro ao estudo de Cipriani *et al.* (2021), no qual 84,4% dos professores da Educação Básica entrevistados relataram dificuldade em estabelecer relações com os estudantes e com seus pares durante o período pandêmico. Os resultados também corroboram com o estudo de Soares *et al.* (2019), que ressaltam que o desenvolvimento do repertório de Habilidades Sociais está relacionado à qualidade das relações interpessoais e ao desempenho de atividades laborais, além da qualidade de vida e sensação de realização profissional. Assim, considerando as características inerentes ao ofício do docente, no qual é necessário um desempenho social adequado e uma transmissão de conhecimento eficaz, torna-se relevante a implementação de intervenções voltadas para a prática das Habilidades Sociais Educativas com professores e demais profissionais da educação.

No que diz respeito às três maiores dificuldades encontradas pelo professor no retorno às aulas presenciais pós-pandemia, foram identificadas três categorias a posteriori, que frequentemente referiram-se ao **Desinteresse dos estudantes**; às **Violências interpessoais** e **Problemas de saúde mental e física**. Isso pode ser observado em relatos como "*Motivação dos estudantes nas aulas presenciais, dificuldades nos relacionamentos interpessoais e dificuldades nos conteúdos*", "*Alguns alunos mostraram-se bem mais apáticos e infrequentes, como se ainda não tivessem entendido que as aulas retornaram presencialmente. Percebi também alguns casos de ansiedade e depressão*", e "*Estudantes muito dispersos, sem objetivos a serem alcançados, deprimidos, outros estão super agressivos e não conseguem lidar com frustrações, o tempo afastado da escola causou uma lacuna muito grande na vida de todos nós. Nossos estudantes perderam o contato com a escola e isso acabou trazendo uma série de dificuldades pedagógicas e sócio emotivas*".

De acordo com Santos e Queiroz (2021), 60% dos professores entrevistados relataram intensificação de sintomas relativos à ansiedade, 47% relataram esgotamento emocional causados pelo trabalho, 32% sobre medo e apenas 30% apontaram sentimentos de esperança no período de ensino remoto. Também de acordo com a pesquisa de Cardoso *et al.* (2022), 84,4% dos professores relataram dificuldades em estabelecer relações com os estudantes. Outrossim, a

alta taxa de incidência de transtornos mentais e sintomas psicológicos como ansiedade e estresse, aliada à falta de estabelecimento de relações, influenciou diretamente o desinteresse dos alunos em relação às aulas ministradas (Cardoso *et al*., 2022). Os fatores citados podem ter agravado as dificuldades no retorno às aulas presenciais, demonstrando a importância de intervenções preventivas e promotoras de saúde mental dos professores da Educação Básica, visando o desenvolvimento de relações interpessoais de qualidade no ambiente escolar.

Para os professores, 82,7% (*N*= 67) acreditam que as escolas têm desenvolvido ações de prevenção às violências e de promoção de relações interpessoais mais saudáveis. Essas ações são realizadas por meio de palestras e oficinas com psicólogos e outros profissionais convidados, projetos integrativos que envolvem arte, educação e cultura, pautados na gentileza e na promoção de habilidades sociais. Os professores também citaram rodas de conversas e debates voltados para temas importantes como violências interpessoais (como *bullying*), racismo, homofobia entre outros, abarcando tanto o corpo discente quanto toda a comunidade escolar.

Esse dado diverge da literatura consultada, uma vez que esta tem relatado que a formação continuada com professores nem sempre engloba as particularidades e necessidades dos diferentes níveis de ensinos e perfis de estudantes (Mello *et al*., 2019; Pereira *et al*., 2018). Além disso, Mello *et al*. (2019) destacam em seu estudo relatos de professores que concebem que determinadas instituições de formação continuada atuam mais como órgãos fiscalizadores de práticas docentes, indo na contramão da criação de estratégias que favoreçam a construção e o desenvolvimento de aprendizagens e habilidades necessárias para o enfrentamento dos desafios da prática docente. Dessa forma, o fato de os resultados não irem ao encontro da literatura, indica uma relevância em se desenvolver mais pesquisas e estudos que abordem sobre a formação continuada dos professores atuantes na Educação Básica, especificamente no contexto de pós-pandemia da COVID-19.

No que se refere a situações que poderiam ser trabalhadas durante a oficina, os professores sugeriram frequentemente temas como **Estratégias para lidar com violências interpessoais** (por

exemplo: "*Dinâmicas e ideias para aulas sobre violência, gentileza, agressões verbais, bullying*"; "*Trabalhar a empatia, o respeito ao próximo e como agir diante de uma violência verbal ou física*"); **Saúde mental dos estudantes e dos profissionais** (por exemplo: "*Controle da ansiedade, como ajudar e manter o equilíbrio*"; "*Saúde mental: Onde procurar ajuda? O que fazer?*"); e **Desenvolvimento de relações interpessoais positivas** (por exemplo: "*Escuta do outro. Trabalhar com situações que nos coloquemos no lugar do outro. Acolher e dizer que estamos juntos e precisamos de todos unidos pra uma escola viva*"; "*Como respeitar as diferenças dentro da diversidade, aprender a ouvir e expressar-se sem brigar*").

De acordo com o estudo de Evaristo *et al.* (2023), professores da Educação Básica compreenderam a importância de se desenvolver estratégias para superar os principais desafios impostos pelo período de isolamento social no retorno às aulas presenciais, como a diminuição drástica de interações face-a-face e de qualidade. Além disso, de acordo com Gasparin e Wagner (2020), *déficits* no repertório de Habilidades Sociais podem levar à prática de comportamentos inadequados, podendo causar prejuízos à saúde mental do sujeito. Assim, pode-se observar um movimento crescente de sensibilização dos professores acerca da importância da prática das Habilidades Sociais no contexto escolar para a promoção de relações interpessoais positivas pautadas na solidariedade, empatia e afetividade. Ademais, verifica-se que os educadores reconhecem o impacto que um repertório elaborado de Habilidades Sociais pode ter na manutenção da saúde mental do profissional.

Considerações Finais

Em linhas gerais, os achados do presente estudo indicaram que os professores tinham conhecimento prévio sobre o que são as Habilidades Sociais, ainda que a maioria não tenha participado de oficinas que abordassem sobre o referido tema. Além disso, observou-se que os educadores almejavam desenvolver recursos pessoais (como as Habilidades Sociais, por exemplo) que os auxiliem nos momentos de mediação de conflitos interpessoais, objetivando relações e interações mais saudáveis no ambiente escolar. Outrossim,

os docentes compreenderam que uma das maiores dificuldades no retorno às aulas presenciais pós-pandemia se refere às dinâmicas complexas das relações interpessoais entre pares e com os alunos, entendendo também que as Habilidades Sociais são vistas como uma ferramenta possível para potencializar relações e interações de qualidade no ambiente escolar.

Os achados do presente estudo contribuíram para a compreensão da importância de pesquisas e intervenções com foco na promoção de saúde mental e desenvolvimento do repertório de Habilidades Sociais de docentes atuantes na Educação Básica. Nesse sentido, ressalta-se a relevância de temáticas que envolvam a formação inicial e continuada de professores aliada ao conceito de Habilidades Sociais e Competência Social, uma vez que conceitos como automonitoria, autoconhecimento e autocuidado podem contribuir para a reflexão do professor sobre sua própria prática docente. Somado a isso, demais conceitos como empatia, solidariedade e assertividade se mostram extremamente relevantes para os docentes, uma vez que a escola é um ambiente multifacetado e dinâmico onde o professor afeta e é afetado pelas relações e interações interpessoais que nela são estabelecidas. Assim, refletir, compreender e desenvolver diferentes formas de agir, pensar e lidar com a sua prática pedagógica, a partir da sua realidade e suas vivências, pode favorecer cenários de qualidade no contexto escolar não só para os estudantes, mas também para toda a equipe escolar.

O presente estudo apresentou algumas limitações que precisam ser contempladas. A primeira delas diz respeito à amostra reduzida de professores. Uma investigação que contém uma maior participação dos docentes ampliaria e diversificaria as percepções sobre os desafios que a pandemia da COVID-19 ocasionou na atuação profissional e na saúde mental desses profissionais, bem como a contribuição das Habilidades Sociais nesse processo. A segunda limitação se refere ao fato do presente estudo não ter explorado as relações interpessoais dos professores fora do contexto escolar, como o ambiente familiar e a comunidade em que eles estão inseridos. Essa análise seria importante em futuras investigações para avaliar de que maneira os professores utilizam seu repertório de Habilidades Sociais e sua Competência Social fora do ambiente escolar, com sua família, amigos

e comunidade. Assim, futuros estudos poderiam investigar a percepção de outras pessoas que se relacionam e interagem com esses profissionais.

Referências

ABREU, Samia; MURTA, Sheila Giardini. O estado da arte da pesquisa em prevenção em saúde mental no Brasil: uma revisão sistemática. **Interação em Psicologia**, v. 20, n. 1, p. 101-111, 2016.

ABREU, Samia; MURTA, Sheila Giardini. A pesquisa em prevenção em saúde mental no Brasil: a perspectiva de especialistas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 34, p. 1-11, 2018.

ACHKAR, Ana Maria Nunes El et al. Correlações entre habilidades sociais educativas dos professores, burnout e relação professor-aluno. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, v. 16, n. 3, p. 873-891, 2016.

ANDRADE, Sandra dos Santos et al. Entre máscaras, ansiedades e expectativas: desafios enfrentados por professoras no retorno ao ensino presencial. **Cadernos de Educação**, v. 66, p. 1-24, 2022.

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARLETTA, Janaína Bianca. Intervenções em prevenção e promoção de saúde: contextualizando estratégias, programas, sistemas e políticas públicas. In: CAROZZO, Nádia Prazeres Pinheiro; LUZ, José Marcelo Oliveira da; ALVES, Cláudia de Oliveira (orgs.). **Como avaliar programas e intervenções?** Um guia para avaliações de necessidades, implementação e efeitos. São Luís: EDUFMA, 2022. p. 15-47.

CARDOSO, Fernanda Serpa; SOARES, Guilherme Marques; GONÇALVES, Bianca da Cruz Lima. A percepção de professores sobre as consequências da pandemia da covid-19 na educação básica. **Ensino em Re-Vista**, v. 29, e051, p. 1-18, 2022.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 2, p. 1-24, 2021.

CRUZ, Roberto Moraes et al. Retorno ao trabalho? Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da covid-19. **Revista Polyphonía**, v. 31, n. 1, p. 325-344, 2020.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.

ESTEVES, Marcela Mangili; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Habilidades sociais e qualidade de vida de professores do ensino fundamental. **Psicologia da Educação**, n. 55, p. 40-48, 2023.

EVARISTO, Débora Cristina da Silva; QUEIROGA, Bianca Arruda Manchester de; CAPELLINI, Simone Aparecida. Impactos do isolamento social no desenvolvimento de pré-escolares. **Revista Psicopedagogia**, v. 40, n. 121, p. 17-27, 2023.

FREITAS, Iara da Silva; MELO, Márcia Helena da Silva. Avaliação de necessidades para promover comportamentos pró-sociais na educação infantil. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 42, n. 2, p. 1-18, 2024.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Covid-19: ponto a ponto sobre o novo coronavírus. 2020. Disponível em: https://www.fiocruzbrasilia.fiocruz.br/covid-19-ponto-a-ponto-do-novo-coronavirus/. Acesso em: 23 maio 2025.

GASPARIN, Marjana Fátima; WAGNER, Márcia Fortes. Habilidades sociais educativas e sintomas clínicos em professores de ensino fundamental. **Contextos Clínicos**, v. 13, n. 3, p. 922-944, 2020.

MAGNO, Dayane Vieira; YAMAGUCHI, Klenicy Kazumy de Lima; GUILHERME, Adriano Pereira. Um panorama sobre o processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Insignare Scientia (RIS)**, v. 6, n. 1, p. 122-137, 2023.

MELO, Márcia. Processo de desenvolvimento de intervenções: modelos e ações possíveis. In: CAROZZO, Nádia Prazeres Pinheiro et al. (orgs.). **Como avaliar programas e intervenções?** São Luís: EDUFMA, 2022. p. 87-112.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de; SILVA, Albina Pereira de Pinho; TABORDA, Cleuza Regina Balan. Expectativa e aceitabilidade da formação continuada ofertada aos professores de Mato Grosso no âmbito dos CEFAPROS. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 31, n. 1, p. 261-284, 2019.

MRAZEK, Patricia; HAGGERTY, Robert. *Reducing risks for mental disorders: frontiers for preventive intervention research*. Washington: National Academies Press, 1994.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **OMS declara fim da emergência de saúde pública de importância internacional referente à COVID-19**. 2023. Disponível em: https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente. Acesso em: 23 maio 2025.

PENTEADO, Regina Zanella; NETO, Samuel de Souza. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor. **Saúde e Sociedade**, v. 28, n. 1, p. 135-153, 2019.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; TORTATO, Márcia Adriane Falat; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Paradoxo das políticas de formação continuada. **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 59, p. 1130-1148, 2018.

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar em tempos de pandemia. **Revista Administração Educacional**, v. 11, n. 1, p. 20-31, 2020.

RĂDUCU, Camelia-Mădălina; STĂNCULESCU, Elena. Teachers' burnout risk during the COVID-19 pandemic. **Frontiers in Psychiatry**, v. 13, p. 1-10, 2022.

REIS, Valéria Teixeira da Cunha; PRATA, Mary Anne Rodrigues; SOARES, Adriana Benevides. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 69, p. 347-357, 2012.

RODRIGUES, Pedro Vítor Souza; SOARES, Adriana Benevides; SANTOS, Zeimara de Almeida. Efeitos de um treinamento de habilidades sociais educativas. **Contextos Clínicos**, v. 15, n. 1, p. 228-247, 2022.

RONZANI, Telmo Mota; MOTA, Daniela Belchior; COSTA, Pedro Henrique Antunes. Avaliação de necessidades em saúde mental. In: MURTA, Sheila Giardini et al. (eds.). **Prevenção e promoção em saúde mental.** Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015. p. 168-191.

SANTOS, Karine David Andrade; SILVA, Joilson Pereira da. Sentido de vida e saúde mental em professores. **Revista da SPAGESP**, v. 23, n. 1, p. 131-145, 2022.

SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. A educação no cenário pandêmico. **Intellèctus**, v. 20, n. 2, p. 28-49, 2021.

SOARES, João Francisco Selhorst et al. As habilidades sociais como fatores aliados às práticas do professor. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 17, n. 1, p. 1-11, 2019.

SOUZA, Jackeline Maria de et al. Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 2, p. 142-159, 2021.

XIMENES, Vanessa Santiago; QUELUZ, Francine Náthalie Ferraresi Rodrigues; BARHAM, Elizabeth Joan. Revisão sistemática sobre fatores associados à relação entre habilidades sociais e suporte social. **Psico (Porto Alegre)**, v. 50, n. 3, p. 1-14, 2019.

FALANDO ARRETADO! VOZES, BRAVATAS E BÊNÇÃOS LINGUÍSTICAS NO AUTO DA COMPADECIDA: UMA PROSA SOCIOLINGUÍSTICA SEM FRESCURA UNIVERSITÁRIA (MAS COM TEORIA, VIU?)

Aline Maciel De Araújo Silva (IFAL) [1]
José Frankêisson Pereira Da Silva (IFAL) [2]
Willianice Soares Maia (IFAL) [3]

Introdução

A riqueza linguística presente em *O Auto da Compadecida* não atua apenas como efeito humorístico: ela constitui uma forma de conhecimento do mundo, um modo de organizar a experiência social do sertão em fala, gesto, conflito e negociação simbólica. Nessa peça, a palavra "arretada" não é ornamento, mas identidade, porque condensa memória coletiva, religião popular, hierarquias sociais e estratégias de sobrevivência. Assim, ao "dizer como se veve", Chicó, João Grilo e a comunidade sertaneja fazem do texto teatral um arquivo vivo de variantes linguísticas e de vozes sociais em tensão.

Esse funcionamento pode ser lido por duas entradas complementares: (a) a Sociolinguística Variacionista, que entende a variação como regular e socialmente condicionada; e (b) uma perspectiva interacionista/heteroglóssica, em que os sentidos emergem do embate entre vozes, posições e poderes no diálogo. A elas, soma-se uma terceira lente, de natureza estética: a concepção suassuniana de Estética como reflexão sobre o campo do Belo ampliado, que inclui o cômico e categorias "ásperas" como dimensões legítimas da experiência artística. Em Suassuna, o riso não "enfeita" a obra: ele estrutura a forma e sustenta a crítica social.

[1] Graduanda no curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió. Contato: amas8@aluno.ifal.edu.br.
[2] Graduando no curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió. Contato: jfps1@aluno.ifal.edu.br
[3] Doutora em Linguística Aplicada. Docente do Curso de Letras do Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió. Contato: willianice.soares@ifal.edu.br

Problema e Questões de Pesquisa

Como a linguagem (variacional e interacional) em *O Auto da Compadecida* constrói personagens e produz comicidade, crítica social e valorização identitária, em diálogo com princípios estéticos presentes no pensamento de Suassuna?

Questões orientadoras

1. Quais traços variacionais e marcas pragmático-discursivas caracterizam as falas de João Grilo e Chicó e como elas indexam posição social, astúcia, crença e sobrevivência?
2. Como a interação (réplicas, apartes, mentiras performativas, "testemunhos" de Chicó) organiza o riso e desloca relações de poder?
3. De que modo categorias do cômico e do "amargo" (o trágico social transfigurado em riso) se legitimam como estética e não como "erro" ou "falta de norma"?

Objetivos

Objetivo geral

Analisar a linguagem em *O Auto da Compadecida*, destacando traços variacionais e dimensões interacionais que constroem comicidade, crítica social e valorização da identidade nordestina, articulando essas dimensões a noções estéticas discutidas por Ariano Suassuna.

Objetivos específicos

- Identificar e classificar traços lexicais, morfossintáticos e discursivo-pragmáticos marcantes nas falas dos personagens centrais.
- Descrever como a alternância de registros e a "economia do improviso" (enganar, negociar, prometer, jurar) organizam o humor.

- Interpretar os personagens como tipos sociais (malandro/astuto, crédulo/narrador, poder religioso, poder econômico, justiça divina) e como "vozes" em conflito.
- Elaborar um glossário sociolinguístico com expressões e fórmulas recorrentes, relacionando-as a efeitos de sentido (comicidade, ironia, resistência).
- Confrontar a peça com outras obras de Suassuna (farsa, romance, universo armorial) para evidenciar continuidades temáticas e formais.

Referencial Teórico

Sociolinguística Variacionista

Com Labov, parte-se do princípio de que a variação não é aleatória: ela tende a apresentar regularidades e se relaciona a variáveis sociais (papel social, escolarização, redes de interação, prestígio/estigma). No *Auto*, o "popular" não aparece como déficit: aparece como sistema expressivo eficaz para persuadir, escapar e produzir solidariedade.

Perspectiva Interacionista e Dialogismo

Para Bortoni-Ricardo, a língua em uso é atravessada por contextos, redes e papéis sociais; em Bakhtin, a palavra é sempre "de alguém", sempre posicionada, e a obra literária é palco de heteroglossia (múltiplas vozes sociais). João Grilo e Chicó não apenas "falam": eles encenam falas, constroem versões, disputam credibilidade, administram face, acionam o sagrado e o jurídico como repertórios de negociação.

Estética e Comicidade em Suassuna (diálogo com *Iniciação à Estética*)

A leitura ganha densidade quando aproximamos a peça do pensamento estético do próprio Suassuna. Em *Iniciação à Estética*, ele defende uma concepção de campo estético que não se reduz ao "Belo Sereno", mas inclui o cômico e outras categorias.

Além disso, a reflexão estética não deve "legislar" a criação, mas pode esclarecer princípios gerais, reconhecendo que a arte recria e transfigura o real, e não o copia, isso é crucial para o *Auto*: o sertão ali não é documento bruto, é sertão transfigurado em forma cômico-dramática, onde a dureza social vira estrutura de riso (e de julgamento).

Diálogo com Outras Obras de Suassuna

A peça conversa com o conjunto suassuniano por:

- forma farsesca e moral (ex.: *A Farsa da Boa Preguiça*, *O Santo e a Porca*): tipos sociais, crítica ao poder, religiosidade popular, esperteza e punição/redenção;
- projeto de valorização do popular (matrizes do romanceiro, do cordel, do autos): linguagem como arquivo cultural;
- imaginação armorial: síntese do erudito e do popular, do sagrado e do riso, como "gramática" estética da obra.

Metodologia

Pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, organizada em quatro etapas:

Delimitação do corpus: seleção de cenas-chave (i) situações de engano/negociação; (ii) confronto com autoridades (Padre, Bispo, Major); (iii) cena do julgamento; (iv) passagens de alta densidade fraseológica (bordões, ditos, juramentos, interjeições).

Procedimentos de Análise Sociolinguística:

- levantamento de itens lexicais regionais, interjeições, fórmulas de tratamento, marcas de oralidade e construções recorrentes;
- classificação por função discursiva: persuadir, escapar, pedir, acusar, prometer, ironizar, "performar milagre", etc.

Procedimentos Interacionais/Discursivos

Análise de turnos de fala, estratégias de face, ironia, construção de versões (sobretudo com Chicó) e efeitos de polifonia (vozes religiosas, jurídicas, econômicas e populares em choque).

Produto analítico: elaboração de glossário sociolinguístico (verbete + contexto + efeito de sentido + possível indexação social/cultural) e uma síntese interpretativa dos personagens como "tipos" e "vozes sociais".

Interpretação dos Personagens, Estilo e Linguagem

❖ João Grilo: a astúcia como inteligência social

João Grilo encarna o "pobre estratégico": ele domina a pragmática do pedido, do blefe e da reinterpretação. Sua fala tende a operar por:

- argumentação rápida, atalhos lógicos, "viradas" semânticas;
- mobilização do sagrado como recurso retórico (não como mera devoção);
- humor como arma: ele ri para sobreviver, e faz o outro cair na própria autoridade.

Esteticamente, João Grilo concentra o princípio de transfiguração: a miséria não é exibida como "realismo cru", mas convertida em engenho verbal, confirmando a ideia de que arte não é cópia do mundo, mas recriação.

❖ Chicó: o narrador crédulo-performático

Chicó representa a memória fabuladora. Seu "não sei, só sei que foi assim" (ou fórmulas equivalentes) funciona como:

- marcador de oralidade e de tradição narrativa;
- estratégia de isenção ("eu conto, não garanto");
- mecanismo de humor baseado na tensão entre o inacreditável e a insistência do relato.

Em termos bakhtinianos, Chicó é um operador de heteroglossia, ele traz para dentro da cena o modo popular de narrar, ampliando o palco para além do diálogo imediato.

❖ A Compadecida: Justiça Poética e Negociação do Sagrado

A Compadecida é o ponto em que o sagrado entra como voz de mediação. Ela não aparece para apagar o conflito social, mas para reorganizá-lo numa justiça que reconhece miséria, medo e desigualdade. Em vez de moralismo abstrato, a peça encena uma moral situada: a misericórdia responde à dureza do mundo sertanejo.

❖ Padre, Bispo, Major, Padeiro e a engrenagem do poder. Esses personagens operam como tipos:

- poder religioso institucional (Padre/Bispo) tensionado por interesses;
- poder econômico local (Padeiro/patroa) e sua lógica de mando;
- poder político/armado (Major/coronelismo) como disciplina social.

A graça nasce quando a linguagem popular desestabiliza a pompa. Aqui se confirma a ampliação do campo estético: o cômico não é periférico, ele é categoria central do efeito artístico.

❖ Severino e o "amargo" transfigurado

A violência, a fome e a injustiça social entram como "amargor" do mundo. A peça não os nega: os dobra em forma cômico-dramática, gerando um riso atravessado por tensão ética. Essa combinação é coerente com uma estética que admite categorias ásperas (não apenas o belo harmonioso) no campo da arte.

Entre a graça e a reza: linguagem, personagens e comicidade como identidade e resistência em *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. Espera-se demonstrar que:

1. A variação linguística é estrutura de personagem: João Grilo e Chicó não são "engraçados apesar da fala", mas porque a fala (com seus recursos regionais, pragmáticos e fraseológicos) é o motor do conflito.
2. O humor é prática social de resistência: o riso funciona como tecnologia de sobrevivência, enfrentando autoridades e reequilibrando assimetrias.

3. Há um diálogo entre estética e sociolinguística: a legitimação do cômico e do "áspero" como estético (em Suassuna) reforça a leitura da fala popular como potência artística, não como desvio.
4. O glossário sociolinguístico evidencia ideologia linguística: as expressões típicas carregam valores (fé, malícia, solidariedade, ironia) e revelam uma política do dizer: a língua "reza, barganha, inventa e dribla".
5. Continuidade na obra suassuniana: as farsas e outros textos reiteram a síntese do popular com o moral/sagrado, sustentando um projeto de valorização cultural e estética.

Glossário Sociolinguístico

1. OXENTE
   - Contexto: Expressão usada pelos personagens em momentos de surpresa ou quando algo estranho acontece na história.
   - Sentido: Expressão de espanto, dúvida ou surpresa.
   - Indexação social/cultural: Reflete o jeito autêntico do sertanejo de reagir ao que é novo ou inesperado, marca cultural do Nordeste.

2. BOCA DA NOITE
   - Contexto: Expressão temporal para explicar o fim da tarde e o início do crepúsculo.
   - Sentido: Momento de transição entre a jornada de trabalho e o recolhimento.
   - Indexação social/cultural: Marcador de tempo natural e rural, típico das regiões Nordeste e Norte.

3. CANGACEIRO
   - Contexto: Referência ao personagem Severino de Aracaju e seu grupo armado que invade a cidade.
   - Sentido: Símbolo da força bruta, da vingança e da justiça feita pelas próprias mãos.

- Indexação social/cultural: Ação do banditismo social que personifica a revolta violenta contra a ordem estabelecida (Estado e Igreja).

4. CATIMBOZEIRO
   - Contexto: Referência a pessoas que praticam rituais de cura ou magia fora do domínio do catolicismo.
   - Sentido: Alguém que detém saberes místicos populares, muitas vezes visto com mistura de temor e respeito.
   - Indexação social/cultural: Indexa o sincretismo religioso nordestino.

5. "DEIXE DE AGOURO"
   - Contexto: É utilizada para repreender quando alguém diz algo que pode significar má sorte ou ação pessimista.
   - Sentido: Pedido para afastar a má sorte ou presságio/superstição.
   - Indexação social/cultural: Revela a cultura da superstição e a crença no poder da palavra falada que pode atrair ou afastar o destino.

6. DESGRAÇADO
   - Contexto: Xingamento a alguém que agiu de forma desonesta ou está em situação de desgraça.
   - Sentido: Etimologicamente significa "sem a graça (de Deus)"; alguém que foi privado da proteção divina.
   - Indexação social/cultural: Revela a forte base teológica da moralidade no sertão, onde demonstra o sentimento ligado à exclusão de uma bênção.

7. GARROTA
   - Contexto: Termo usado no vocabulário dos personagens para se referir a uma vaca jovem ou novilha.
   - Sentido: Animal com valor econômico, posse e símbolo de sobrevivência no ambiente rural.

- Indexação social/cultural: Integração da pecuária e a economia de subsistência que define as relações de classe e trabalho entre os sertanejos.

8. AMARELO

- Contexto: Apelido e forma como João Grilo é frequentemente descrito por outros e por si mesmo.
- Sentido: Refere-se à palidez causada pela anemia/fome e à condição física de fragilidade do pobre.
- Indexação social/cultural: Representa a figura do sertanejo desfavorecido que usa a inteligência, o humor e a malandragem como instrumentos de sobrevivência.

9. RIBEIRA (Ribeira de Itaperuá)

- Contexto: Nomeação do local geográfico e afetivo onde a trama e a vida dos personagens se desenrolam.
- Sentido: Delimitação de território, origem e identidade geográfica.
- Indexação social/cultural: Marcador de pertencimento local, identificando o indivíduo através da terra e da bacia hidrográfica que ele habita.

10. TANGENDO

- Contexto: Ato de guiar, tocar ou conduzir animais de grande porte (gado, cavalos ou bodes).
- Sentido: Ação de movimento e condução vinculada diretamente ao trabalho braçal e técnico do campo.
- Indexação social/cultural: Voz do vaqueiro (trabalhador) da lida e manejo no ambiente pastoril.

11. DESCOME

- Contexto: Refere-se à história inventada por João Grilo para enganar a mulher do Padeiro, oferecendo-lhe um gato que, supostamente, teria a habilidade mágica de "descomer" dinheiro.

- Sentido: Palavra inventada para indicar o sentido contrário de comer; o ato de expelir ou defecar.
- Indexação social/cultural: Representa o sertanejo que usa a criatividade para transformar algo comum em algo que parece valioso, como uma ferramenta de sobrevivência do pobre contra a ganância dos patrões.

12. ENCABULADO

- Contexto: Momento em que João Grilo se incomoda quando o diabo tenta levá-los direto para o inferno sem julgamento. Ele incomoda-se e fica confuso com a sensação de estar sendo enganado.
- Sentido: Mistura de confuso com incomodado.
- Indexação social/cultural: O termo reflete o estado de alerta de quem vive o Sertanejo, em constante agonia e alerta, precisando estar atento para não ser passado para trás.

13. APERREAR

- Contexto: Ocorre quando Chicó e João Grilo sentem-se encurralados perante as situações complicadas e tentam driblar o problema buscando uma resolução diante daquela pressão sofrida pelas figuras de autoridade.
- Sentido: Causar incômodo, alteração, desconforto ou pressão.
- Indexação social/cultural: Trata-se do incomodo constante de quem vive em privação e precisa usar a astúcia para conseguir um alívio diante das dificuldades da vida.

14. "VALHA-ME NOSSA SENHORA"

- Contexto: Pedido de João Grilo no momento de maior desespero, principalmente no julgamento, após a morte, quando clama pela Virgem Maria para obter intercessão no tribunal.
- Sentido: Pedido de socorro, auxílio e proteção à Virgem Maria.
- Indexação social/cultural: Representa a fé popular no divino como o último recurso de quem não possui poder terreno.

15. CABRA

- Contexto: Forma como João Grilo e Chicó se tratam e utilizam para se referirem a outros homens.
- Sentido: Faz referência ao homem ou indivíduo.
- Indexação social/cultural: É um termo que reforça a identidade e a camaradagem masculina no sertão. Socialmente, define o "homem comum".

16. COMPADECIDA

- Contexto: Representação da Virgem Maria, que atende ao clamor de João Grilo, se compadece e intercede pelos personagens durante o Juízo Final.
- Sentido: Refere-se à Virgem Maria, aquela que tem compaixão e se apieda dos sofredores.
- Indexação social/cultural: Simboliza a figura da advogada dos humildes no imaginário popular, a esperança dos pobres que encontram a justiça na misericórdia divina.

17. LATOMIA

- Contexto: Palavra usada por João Grilo no momento de sua morte para interromper o lamento do amigo: "Deixe de latomia, Chicó!". Ele utiliza o termo para cortar o sentimentalismo e a choradeira.
- Sentido: Reclamação repetitiva, lamentação ou lamúria.
- Indexação social/cultural: Reflete a aceitação da realidade sofrida pelo sertanejo, já tão acostumado com as dificuldades que, mesmo na hora da morte, rejeita a lamentação por considerá-la inútil.

18. ENCOURADO

- Contexto: Personagem (o diabo) que atua como promotor de acusação no Juízo Final. Apresenta-se vestido de couro, como um vaqueiro sombrio.
- Sentido: Termo usado para se referir ao diabo sem utilizar o seu nome direto; eufemismo popular para evitar atrair o mal.
- Indexação social/cultural: Reflete a superstição sertaneja de não nomear o mal para não atraí-lo. Esse apelido serve como

uma proteção através da fala, evitando a invocação direta do diabo.

19.DANADO

- Contexto: É utilizado como um elogio à inteligência de João Grilo. Quando os outros personagens dizem "Eita, amarelo danado!", estão demonstrando admiração pelos seus planos criativos e sua esperteza.
- Sentido: Pessoa muito esperta, travessa ou traquina, com grande habilidade de resolver problemas.
- Indexação social/cultural: Reflete a valorização da astúcia no Nordeste. Mostra que o "ser danado" mistura inteligência com um espírito travesso, onde é preciso usar a molecagem e a esperteza para sobreviver a miséria e dificuldades.

20. "ÚNICO MAL IRREMEDIÁVEL"

- Contexto: Chicó fala essa frase quando João Grilo morre, reconhecendo que o amigo finalmente encontrou um problema que não tinha como resolver ou enganar com sua esperteza.
- Sentido: Refere-se à morte; a única coisa na vida que não tem jeito, não tem solução e que ninguém consegue escapar.
- Indexação social/cultural: Mostra o limite da inteligência e esperteza, o povo sabe que pode usar a astúcia para vencer a fome e os poderosos, mas a morte é a única que não aceita truques. Essa expressão marca o limite entre a "Graça" (a esperteza para viver) e a "Reza" (o momento de encarar o julgamento).

21. "NÃO SEI, SÓ SEI QUE FOI ASSIM"

- Contexto: Bordão icônico utilizado por Chicó para validar suas histórias absurdas e inverossímeis.
- Sentido: Encerramento de qualquer questionamento lógico sobre a verdade um relato.

- Indexação social: Voz do "contador de causos", figura central na cultura oral que utiliza a fabulação como estratégia de entretenimento e defesa social.

Entre a Graça e a Reza

Suassuna retrata, em O Auto da Compadecida, a forma em que vive e sobrevive o sertanejo, que se apega à Graça como forma de driblar as dificuldades e as misérias da vida, utilizando de sua expertise para desarmar os poderosos e lidar com situações. De outro modo observa-se, também, que há um limite, ao perceber que nem mesmo utilizando toda a inteligência será possível solucionar alguns problemas sozinhos. Nesse momento apela-se pela reza, como o que ocorre com João Grilo, quando clama: "Valha-me Nossa Senhora, Mãe de Deus de Nazaré! A vaca mansa dá leite, a braba dá quando quer. A mansa dá sossegada, a braba levanta o pé. Já fui barco, fui navio, agora sou escaler. Já fui menino, fui homem, só me falta ser mulher. Valha-me Nossa Senhora, Mãe de Deus de Nazaré!", em um momento em que se vê sem recursos, onde sua sabedoria e artimanhas são invalidadas, sendo seu único recurso a reza e intercessão divina.

Desse modo, o sertanejo lida com a graça não apenas como algo cômico, mas como demonstração de resistência, de denúncia da injustiça e desgraça vivida pelo povo. O autor reúne João Grilo, Nossa Senhora e Jesus Cristo no mesmo ambiente, unindo no mesmo lugar, o Sagrado (a representação divina) e o Profano (o malandro e mentiroso). Nesse encontro, a fala de João Grilo não é questionada ou vista como erro pelas autoridades divinas; pelo contrário, ela é tensionada pela misericórdia e compreendida por ser expressão legítima de sua realidade. Ao colocar o linguajar sertanejo como a voz que dialoga de igual para igual - pobre, humilde e redentora no Juízo Final, Suassuna prova que o modo de falar do povo nordestino não é inferior, nem ornamento, mas identidade de variantes linguísticas que expressam pertencimento e pluralidade de sobrevivência social.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor de língua materna e a construção da cidadania**. São Paulo: Parábola, 2004.
LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
SUASSUNA, Ariano. **O Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, (edição usada por você).
SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.
SUASSUNA, Ariano. **O Santo e a Porca**. Rio de Janeiro: (editora/edição usada).
SUASSUNA, Ariano. **A Farsa da Boa Preguiça**. Rio de Janeiro: (editora/edição usada).
SUASSUNA, Ariano. **Romance d'A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta**. Rio de Janeiro: (editora/edição usada).

O HUMOR CONSTRUÍDO E A REPRESENTAÇÃO DO COTIDIANO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE AS TIRAS "ESCOLA DE PASSARINHOS"

Jaqueline Adriana Príncipe Pedro (UEL) [1]
Maria Isabel Borges (UEL) [2]

Introdução

Historicamente o cotidiano docente tem sido atravessado por múltiplas demandas que extrapolam o espaço físico da escola, envolvendo aspectos profissionais, emocionais e sociais que impactam diretamente o exercício da docência. Nos últimos anos, esse cotidiano tem ganhado visibilidade não apenas em pesquisas acadêmicas, mas também em produções culturais e midiáticas que se valem do humor como estratégia de reflexão e crítica. Nesse contexto, a linguagem das histórias em quadrinhos emerge como forma de representar e problematizar a experiência docente, articulando cotidiano, exagero e identificação.

A série de tiras *Escola de Passarinhos*, criada por João Marcos Parreira Mendonça e publicada diariamente no *Instagram*, insere-se nesse cenário ao retratar, por meio de personagens antropomorfizadas, situações recorrentes da vida de professores e professoras. Com ampla circulação na rede social – evidenciada por seus mais de 60 mil seguidores –, a série constrói narrativas curtas, majoritariamente cômicas, que abordam temas como a sobrecarga de trabalho, a burocracia escolar, as relações interpessoais, as conquistas profissionais e os desafios impostos por contextos excepcionais, como o ensino remoto durante a pandemia.

Neste capítulo, pretende-se compreender de que maneira o humor é construído nessas tiras a partir da representação do cotidiano docente. Parte-se da premissa de que o riso, longe de ser apenas um recurso de entretenimento, funciona como estratégia discursiva capaz de revelar tensões, contradições e permanências da profissão

[1] Mestra em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina (UEL). Contato: jaqueline.principe@uel.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/1331467352919758.
[2] Doutora em Linguística, Universidade Estadual de Londrina (UEL). Contato: mariaborges@uel.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/7120412982970882.

docente. A escolha por personagens fixas – em sua maioria passarinhos humanizados, estilizados por um traço caricatural – contribui para a criação de um universo narrativo reconhecível, no qual o exagero visual e situacional atua como elemento central da comicidade, sem, contudo, reduzir a figura do/a professor/a a estereótipos simplificadores.

O aporte teórico fundamenta-se nos estudos de Eisner (2010; 2013) e Acevedo (1990), no que se refere à linguagem e à narrativa dos quadrinhos, bem como nas contribuições de Ramos (2011; 2017; 2022) sobre as tiras cômicas. Para a compreensão dos mecanismos do humor, mobilizam-se ainda as reflexões de Bergson (2001), especialmente quanto ao exagero e à rigidez dos comportamentos sociais; de Propp (1992) quanto à quebra de expectativa como procedimento cômico, e de Possenti (2010), que compreende o humor como um efeito discursivo dependente da articulação entre linguagem, imagem e contexto social. Dialoga-se, ainda, com Miani (2023), sobretudo no que concerne às representações sociais e às leituras críticas do cotidiano. A partir desse conjunto teórico, busca-se evidenciar de que modo o humor atua como recurso narrativo na série, contribuindo para a compreensão do cotidiano docente para além dos limites espaciais e temporais da escola.

Procedimentos Metodológicos

Na análise das 607 tiras da série *Escola de Passarinhos* (pesquisa de mestrado), publicadas entre outubro de 2019 e junho de 2024, na rede social *Instagram* (@escoladepassarinhos). O foco foi a representação do cotidiano docente em diferentes temporalidades, contemplando situações anteriores, durante e posteriores ao período da pandemia, com o objetivo de compreender continuidades e transformações do trabalho do/a professor/a. A seleção do material também levou em consideração a recorrência temática, a regularidade das publicações e a centralidade do trabalho docente nas narrativas.

A abordagem norteadora é qualitativa, de natureza interpretativa, uma vez que se busca compreender os sentidos produzidos pelo humor gráfico na representação do cotidiano docente, sem recorrer a procedimentos estatísticos ou mensurações

quantitativas. No presente capítulo, foi feito um recorte temático desse *corpus* mais amplo, concentrando-se especificamente na análise das estratégias de construção do humor em duas tiras selecionadas, publicadas respectivamente em 23 de outubro (burocratização do trabalho) e 22 de novembro de 2020 (mediação tecnológica no ensino remoto).

No quadro a seguir, sumarizam-se os aspectos metodológicos divididos em duas etapas.

Quadro 1 – Etapas da pesquisa

Etapas	Ação/Seção	Descrição da Ação	Objetivo da Ação
1 Exploração das tiras	1.1 Compilação das tiras	Compilação todas as tiras publicadas no *Instagram*	Construir um *corpus* inicial para estudo
	1.2 Identificação dos gêneros	Observação das características de produção de cada tira	Reconhecer os gêneros predominantes na série
	1.3 Categorização temática	Levantamento dos temas mais frequentes	Mapear os principais tópicos abordados
	1.4 Organização cronológica	Distribuição em períodos semestrais de outubro de 2019 a junho de 2024	Apontar mudanças temáticas ao longo do tempo
2 Análise das tiras	2.1 Estudo da linguagem dos quadrinhos	Análise dos recursos visuais e verbais das tiras	Compreender como são construídos os sentidos nas tiras compiladas
	2.2 Análise da rotina docente representada	Reflexão de como a rotina do/a professor/a é representada nas tiras	Refletir sobre discursos educacionais
	2.3 Cruzamento com teoria	Conexão entre as tiras e teóricos da área	Embasar criticamente a leitura das tiras

Fonte: Elaborado pelas próprias autoras, com base nos aspectos metodológicos adotadas na pesquisa.

Os procedimentos metodológicos foram organizados em duas etapas principais. Na primeira, realizaram-se o mapeamento e a categorização temática das tiras, com o objetivo de identificar recorrências narrativas e visuais relacionadas ao cotidiano docente. Essa etapa possibilitou a organização do *corpus* em eixos analíticos, como sobrecarga de trabalho, relações interpessoais, burocracia escolar e ensino remoto, permitindo uma leitura sistemática do material.

Na segunda etapa, trata-se da análise qualitativa das tiras selecionadas, a partir de um diálogo entre os elementos verbais e

visuais que compõem a narrativa gráfica. Foram considerados recursos próprios da linguagem dos quadrinhos, como enquadramento, composição visual, caricatura, exagero, economia verbal e relação texto-imagem, conforme os aportes teóricos de Eisner (2010; 2013), Acevedo (1990) e Ramos (2011; 2017; 2022). Paralelamente, foram mobilizados estudos sobre humor gráfico e discurso, especialmente Propp (1992), Bergson (2001) e Possenti (2010), para compreender os mecanismos de produção do efeito cômico.

Ressalta-se que a análise não teve como finalidade avaliar ou julgar as práticas docentes representadas, e sim descrever e interpretar os modos pelos quais o humor é construído nas tiras e como ele participa da representação do cotidiano profissional. Dessa forma, o enfoque metodológico privilegia a leitura contextualizada das tiras, considerando tanto seus aspectos formais quanto os conhecimentos socioculturais compartilhados entre autor e leitores.

Discussão Teórica e Analítica

A tira cômica consolidou-se, ao longo do tempo, como um dos gêneros mais difundidos das histórias em quadrinhos em contexto brasileiro. Inicialmente, sua circulação esteve fortemente associada aos jornais impressos, nos quais se estabeleceu como um formato regular, de leitura rápida e amplo alcance. Com as transformações nos meios de comunicação, esse gênero ampliou significativamente seus espaços de circulação, passando a integrar diferentes suportes, como periódicos variados, livros – incluindo coletâneas e álbuns – e, de maneira cada vez mais expressiva, as redes sociais e demais ambientes digitais (Borges, 2022; Ramos, 2011, 2017, 2022). Tal expansão evidencia a capacidade de adaptação da tira cômica e a permanência de sua relevância junto ao público.

O humor constitui um fenômeno complexo, atravessado por dimensões culturais, sociais e discursivas, podendo assumir funções diversas, como entretenimento, crítica social, catarse e reflexão. No campo dos estudos do humor gráfico, especialmente nas histórias em quadrinhos e tiras cômicas, segundo Miani (2013), o riso emerge da articulação entre texto, imagem e reconhecimento de situações do cotidiano. Assim, compreender os tipos de humor mobilizados por

uma obra exige considerar tanto seus recursos narrativos quanto o contexto sociocultural ao qual se refere.

De modo geral, a literatura aponta para diferentes formas de humor, que não se apresentam de maneira isolada, e sim frequentemente combinadas. Entre elas, destacam-se o humor de situação, o humor de caráter, o humor irônico e o humor crítico ou social, para conforme Miani (2013) e Ramos (2011). O humor de situação baseia-se em acontecimentos cotidianos reconhecíveis, nos quais o efeito cômico decorre do desenrolar inesperado de uma cena. Ramos (2011) observa que esse tipo de humor é recorrente nas tiras cômicas, justamente por sua estrutura breve e concentrada, que favorece a construção de um desfecho rápido e impactante.

O humor de caráter, por sua vez, está relacionado às características recorrentes das personagens, que passam a funcionar como matrizes cômicas. Eisner (2013) destaca que, nas histórias em quadrinhos, personagens fixas permitem a criação de expectativas por parte do leitor, de modo que determinadas atitudes, reações ou comportamentos tornam-se previsíveis e, ao mesmo tempo, geradores de humor. Essa previsibilidade não empobrece a narrativa; ao contrário, fortalece o vínculo com o leitor e potencializa o efeito cômico a partir da repetição e da variação.

A ironia e o humor crítico aproximam-se de uma função social mais evidente do riso. Miani (2023) aponta que o humor gráfico frequentemente atua como forma de comentário sobre a realidade, revelando contradições, desigualdades e tensões naturalizadas no cotidiano. Nessa perspectiva, o riso não elimina o conflito, mas o evidencia, funcionando como estratégia discursiva que suaviza a denúncia sem neutralizá-la. Ramos (2017) acrescenta que a ironia nas tiras cômicas muitas vezes se constrói pelo contraste entre o que se espera de determinada situação e o que efetivamente ocorre, expondo incoerências institucionais ou sociais.

No âmbito da linguagem dos quadrinhos, Acevedo (1990) ressalta que o humor gráfico se ancora em recursos específicos, como a caricatura, o exagero, a simplificação visual e a expressividade corporal das personagens. A caricatura, nesse sentido, não deve ser compreendida como mera deformação ridicularizante, e sim como um mecanismo de síntese que facilita o reconhecimento imediato da

situação e do papel social representado. Eisner (2010) reforça que a estilização e a desproporção são estratégias narrativas que ampliam o alcance simbólico das personagens, tornando-as representativas de experiências coletivas.

As tiras cômicas, entendidas como um dos diversos gêneros das histórias em quadrinhos, caracterizam-se pela brevidade, pela autonomia narrativa e pela centralidade do efeito de humor. Conforme Ramos (2022), a tira geralmente se estrutura em torno de um recorte do cotidiano, explorando acontecimentos aparentemente banais, porém que ganham relevância por meio do olhar cômico. Essa aproximação com o cotidiano favorece processos de identificação, especialmente quando o público reconhece na narrativa situações vivenciadas em sua própria realidade.

Nesse conjunto teórico, insere-se a série *Escola de Passarinhos*. As tiras mobilizam predominantemente o humor de situação, ao retratar cenas recorrentes da vida docente – como a sobrecarga de trabalho, a burocracia escolar, as relações com alunos, colegas e famílias – conduzindo o leitor a um desfecho irônico ou inesperado. Ao mesmo tempo, observa-se a presença do humor de caráter, sustentado pela recorrência das personagens e por seus comportamentos típicos, que se consolidam ao longo da série.

A opção por personagens passarinhos humanizados, desenhados de forma caricatural, aproxima a série de uma tradição do humor gráfico que utiliza a animalização como recurso de distanciamento simbólico. Esse distanciamento, longe de afastar o leitor, favorece a universalização das experiências narradas, deslocando o foco do indivíduo específico para a condição docente como fenômeno social. Assim, o humor construído nas tiras não se apoia na estereotipação do/a professor/a, mas na exposição de situações estruturais da profissão.

Além disso, a série articula o humor crítico ao evidenciar que o cotidiano docente não se restringe ao espaço escolar, estendendo-se ao ambiente doméstico e a contextos excepcionais, como o ensino remoto. O cômico, nesse caso, opera como mecanismo de reconhecimento coletivo e de elaboração simbólica das tensões da docência contemporânea. Conforme Miani (2023), esse tipo de humor gráfico contribui para a construção de uma memória social do

cotidiano, na qual o cômico e o crítico coexistem.

Tira 1 – Da Exaustão ao Abraço

Fonte: João Marcos Parreira Mendonça. Publicada em: 23 out 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CrJRfaSL6Tq/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 30 dez. 2025.

O humor presente na tira constrói-se a partir da representação exagerada do cotidiano docente, especialmente no que se refere ao acúmulo de tarefas burocráticas impostas ao/à professor/a no contexto escolar contemporâneo. As "pilhas" de documentos dispostas sobre a mesa, bem como a enumeração de atividades como provas, planilhas, formulários, relatórios e reuniões, funcionam como elementos visuais e verbais que intensificam a sensação de sobrecarga. Segundo Bergson (2001), o cômico manifesta-se quando a vida se apresenta de forma mecânica, rígida e repetitiva, o que se evidencia na rotina burocratizada retratada na tira. Assim, o cômico emerge da percepção de que o trabalho docente passa a ser regido por procedimentos automáticos, que limitam a dimensão humana da prática pedagógica.

Além disso, o humor na tira apoia-se fortemente na identificação do leitor com a situação apresentada. A pergunta inicial "Tá tudo bem?" contrasta com o cenário caótico, criando um efeito irônico que reforça a comicidade. Esse contraste evidencia a distância entre a aparência de normalidade e a realidade vivenciada pelos profissionais da educação. Conforme destaca Propp (1992), o humor também pode surgir da quebra de expectativas, recurso narrativo utilizado no desenvolvimento da tira. Após o desabafo da personagem, o leitor espera uma resposta elaborada ou uma solução racional para o problema exposto. No entanto, a resposta limita-se à expressão "Eu sei", seguida de um gesto silencioso de acolhimento.

O desfecho da tira desloca o humor do campo do riso escancarado para uma comicidade sensível e empática. O abraço final não elimina o problema da burocracia, mas reconhece sua existência e seus impactos emocionais, produzindo um cômico que se mistura à reflexão crítica. Nesse sentido, o humor não se configura como mero entretenimento, mas como uma estratégia discursiva de denúncia das condições de trabalho docente. Tal abordagem aproxima-se do que Possenti (2010) define como humor crítico, no qual o riso revela tensões sociais e institucionais, permitindo ao leitor refletir sobre práticas naturalizadas no cotidiano escolar.

Dessa forma, na tira, utilizam-se recursos do humor gráfico – como exagero, ironia, economia verbal e expressividade visual – para problematizar a burocratização do trabalho docente, evidenciando como o excesso de demandas administrativas pode gerar desgaste emocional. O humor, portanto, atua simultaneamente como mecanismo de identificação, crítica social e resistência simbólica, reafirmando sua potência como ferramenta de análise e reflexão no campo educacional.

A seguir, a Tira 2 – Um aspecto positivo da rotina docente.

Tira 2 – Um aspecto positivo da rotina docente

Fonte: João Marcos Parreira Mendonça. Publicada em: 22 nov. 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CH5hMZyltwS/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 30 dez. 2025.

O humor da tira pode ser compreendido a partir de diferentes contribuições teóricas que explicam os mecanismos de produção do cômico. Com base em Bergson (2001), o humor pode manifestar-se por meio do exagero e da intensificação de gestos e reações. Na tira, tal recurso é perceptível na representação visual dos corações (metáfora visual, um recurso quadrinístico) que emergem da tela do computador, ampliando simbolicamente uma resposta a uma ação simples. Já Propp (1992) destaca que o efeito cômico decorre da quebra de expectativa. Também é um fundamento apontado por Ramos (2011; 2017; 2022) e Borges (2022) na caracterização de uma tira como cômica e que constitui a estrutura verbal (narrativa) de tal gênero. Na tira em questão, o enunciado inicial "felicidade do professor é..." projeta uma expectativa ampla, enquanto o desfecho apresenta uma situação específica e cotidiana, produzindo o contraste responsável pelo humor. Além disso, à luz de Possenti (2010), o humor pode ser entendido como um efeito discursivo que depende da articulação entre o verbal, a imagem e o contexto social compartilhado; nesse

sentido, a compreensão do humor da tira pressupõe o conhecimento prévio do contexto das aulas remotas. A combinação entre exagero visual, inversão de expectativas e dependência contextual estrutura o efeito humorístico da tira, evidenciando o uso de recursos próprios do humor gráfico.

Dessa forma, *Escola de Passarinhos* pode ser compreendida como uma produção que se insere no campo do humor gráfico de cunho cotidiano e crítico, utilizando-se os recursos próprios das tiras cômicas para elaborar, por meio do cômico, uma reflexão sobre o trabalho docente. A fundamentação teórica aqui apresentada sustenta a análise ao demonstrar que o humor, longe de ser um elemento acessório, constitui o eixo estruturante da narrativa e da representação da docência na série.

Conclusão

Com a análise de uma amostra da série *Escola de Passarinhos*, é possível evidenciar que o humor gráfico constitui um elemento estruturante da narrativa e da representação do cotidiano docente. Ainda que as tiras abordem situações distintas – como a sobrecarga burocrática (tira 1) e o ensino remoto (tira 2) –, observa-se a recorrência de procedimentos semelhantes na produção do efeito cômico. O exagero visual e a repetição de situações aproximam-se da concepção bergsoniana do cômico, enquanto a quebra de expectativa, conforme descrita por Propp (1992), Ramos (2011; 2017; 2022) e Borges (2022), organiza o desfecho de muitas narrativas curtas.

Além disso, conforme aponta Possenti (2010), o humor configura-se como um efeito discursivo dependente da articulação entre linguagem, imagem e contexto social. Nas tiras analisadas, a compreensão do humor pressupõe o reconhecimento de práticas e experiências compartilhadas no cotidiano escolar, o que contribui para a construção de sentidos coletivos sobre o trabalho docente. A combinação entre síntese narrativa, economia verbal e expressividade visual favorece a representação de situações aparentemente corriqueiras, que ganham relevância por meio do olhar cômico.

Os resultados indicam que a série constrói uma unidade temática e formal ao longo do *corpus* (exemplificada pela amostra),

mesmo ao transitar por diferentes espaços e tempos da docência. O cotidiano representado não se limita ao ambiente escolar, estendendo-se ao espaço doméstico e a contextos excepcionais, como o ensino remoto, o que amplia a compreensão da docência como prática social contínua. Nesse sentido, o humor gráfico opera como estratégia narrativa que possibilita a condensação de experiências recorrentes, sem recorrer à estereotipação da figura docente.

Conclui-se que as tiras pertencentes à série *Escola de Passarinhos* se insere no campo do humor gráfico de cunho cotidiano e crítico, utilizando-se os recursos próprios das tiras cômicas para elaborar representações do trabalho docente. Com as considerações feitas neste capítulo, contribui-se, assim, para os estudos sobre as histórias em quadrinhos, humor e educação, ao evidenciar o potencial analítico das tiras cômicas como forma de leitura e interpretação das experiências docentes contemporâneas.

Referências

ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos.** Tradução de Sílvio Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.

BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação do cômico. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BORGES, Maria Isabel. Armandinho e o ano de 2020: COVID-19 e outros temas. **Macabéa** - Revista eletrônica do NETLLI, v. 11, n. 1, p. 88-105, jan./mar. 2022. Disponível em: http://revistas.urca.br/index.php/MacREN/article/view/172. Acesso: 30. dez. 2025.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**: princípios e práticas do lendário cartunista. Tradução de Luís Carlos Borges, Alexandre Boide. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

EISNER, Will. **Narrativas gráficas:** princípios e práticas da lenda dos quadrinhos. 3. ed. rev. e ampl. Tradução de Alexandre Boide. São Paulo: Devir, 2013.

MENDONÇA, João Marcos Parreira. **Tira 1 – Da Exaustão ao Abraço**. Publicada em: 23 out 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CrJRfaSL6Tq/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 30 dez. 2025.

MENDONÇA, João Marcos Parreira. **Tira 2** – Um aspecto positivo da rotina docente publicada em: 22 nov. 2020. Disponível em:

https://www.instagram.com/p/CH5hMZyltwS/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 30 dez. 2025.

MENDONÇA, João Marcos Ferreira. **Escola de Passarinhos**: @escoladepassarinhos (*Instagram*). Governador Valadares, out. 2019. Disponível em: https://instagram.com/escoladepassarinhos?igshid=YmMyMTA2M2Y=;. Acesso em: 30 dez. 2025.

MIANI, Rozinaldo Antonio. **Charge:** elementos de teoria e subsídios para uma metodologia de análise. São Paulo: Criativo, 2023.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

PROPP, Vladimir. **Comicidade e riso**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Ática, 1992.

RAMOS, Paulo. **Faces do Humor**: uma aproximação entre piadas e tiras. Campinas: Zarabatana Books, 2011.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

ALFABETO MANUAL DA LIBRAS COMO MÉTODO DIDÁTICO NO CURRÍCULO BILINGUE DE SURDOS

Adriana Cristina Niquini (UFOP) [1]

Introdução

A discussão acerca da alfabetização de estudantes surdos no Ensino Fundamental I demanda a consideração de especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas próprias desse grupo. No âmbito das políticas educacionais inclusivas, os direitos de aprendizagem assumem papel central ao reafirmar o compromisso da escola com a garantia do acesso ao conhecimento em condições de equidade.

No caso de estudantes surdos, a efetivação desses direitos está intrinsicamente ligada à concepção de educação bilíngue, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa (LP), na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Tal perspectiva desloca a alfabetização de uma lógica centrada exclusivamente na oralidade para uma abordagem visual-espacial, que respeita as formas próprias de constituição da língua da pessoa surda. Este trabalho tem como objetivo analisar, como os direitos de aprendizagem de estudantes surdos são tensionados e (re) significados quando se consideram os pressupostos dos Estudos Surdos e as discussões contemporâneas sobre alfabetização e letramento.

Ao aprofundar o estudo no campo da surdez, bem como dos processos de ensino e aprendizagem de uma L2 por parte de estudantes surdos, constata-se a utilização frequente da datilologia como recurso linguístico potencialmente facilitador no aprendizado da Língua de Portuguesa (LP). Essa observação suscitou, então, reflexões acerca de como o Alfabeto Manual (AM) poderia contribuir de maneira efetiva para o processo de aquisição da L2. Ao analisar os estudos disponíveis, como o relatório do MEC (2021), compreende-se a

[1] Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Pós Letras UFOP, Contato: niquiniadriana2018@gmail.com

relevância do AM nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes surdos, reconhecendo-se a sua indispensável inclusão na grade curricular escolar e a necessidade de alinhamento entre metodologias e abordagens didáticas voltadas à educação desses estudantes.

Nesse contexto, é importante esclarecer que o AM é utilizado na datilologia como uma forma de soletração de palavras. Conforme Wilcox (1992, apud Cordeiro, 2019) e Faria-Nascimento (2009), a datilologia desempenha múltiplas funções, tais como: identificação de nomes próprios; representação de terminologia de palavras da língua falada quando não há um sinal correspondente; sinalização de termos desconhecidos pelo interlocutor ou de sinais recém-criados pela comunidade de surdos; além de servir para dar ênfase na produção do sinal. Geralmente, a datilologia ocorre concomitantemente ao sinal, quando o interlocutor deseja esclarecer ou reforçar o conteúdo do sinal utilizado, evidenciando sua função de complementação e ênfase na comunicação.

A história da Educação de Surdos (ES) remonta ao século XVI, na Espanha, tendo como pioneiro Pedro Ponce de Léon, cujo trabalho foi posteriormente divulgado por Pablo Bonet. Os registros de Léon indicam que seus estudantes surdos alcançaram níveis elevados de alfabetização, demonstrando compreensão aprofundada de disciplinas como Física e Astronomia, além de adquirirem conhecimentos em diversas línguas (Goldfeld, 2002).

Nesse contexto, esta pesquisa busca contribuir para o aprimoramento do processo de ensino destinado a estudantes surdos, com o objetivo de ampliar as perspectivas de estudo na área do ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2) para essa população. Ademais, pretende-se legitimar a importância de fomentar investigações que explorem os fenômenos linguísticos presentes na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e os seus desdobramentos no processo de aquisição do português por parte dos surdos, incentivando assim o avanço do conhecimento nesta área.

Discussão teórica
Estudos Surdos, Libras e Bilinguismo

Os Estudos Surdos no Brasil têm contribuído significativamente para a compreensão da surdez sob uma perspectiva socioantropológica, rompendo com concepções deficitárias. Quadros (1997) destaca a importância da Libras na aquisição da linguagem, ressaltando que o acesso precoce à língua de sinais é condição fundamental para o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda. Segundo Quadros (1997), as línguas de sinais (LS) são sistemas linguísticos que operam de maneira autônoma em relação aos sistemas orais. Tal autonomia decorre dos parâmetros específicos que as caracterizam, os quais conferem às LS uma complexidade e completude equivalentes às de qualquer língua natural. Dessa forma, evidencia-se que as LS detêm o status de línguas naturais. Importa destacar que, embora as LS precedessem o reconhecimento formal de sua natureza linguística, foi o linguista William Stokoe quem, em 1960, ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), demonstrou que ela preenchia todos os critérios de uma língua natural. Inicialmente, Stokoe identificou três características essenciais na estrutura dos sinais, as quais passaram a ser entendidas como parâmetros linguísticos: configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA) e movimento (M). Pesquisas subsequentes acrescentaram dois parâmetros adicionais: orientação da mão (O) e expressões faciais e corporais (EFC). A compreensão desses parâmetros é fundamental para o entendimento das bases fonéticas das LS.

Pereira (2009) reforça a Libras como L1, enfatizando que ela constitui a base para a aprendizagem de outras línguas e para a construção de sentidos no processo educativo. Nessa mesma direção, Silva (2022) aprofunda a discussão sobre o bilinguismo, evidenciando que a organização de práticas pedagógicas bilíngues é essencial para a garantia do direito à aprendizagem das estudantes surdas.

Miranda (2019) chama atenção para a datilologia e para a necessidade de acesso e exposição contínua à Libras como elementos centrais no processo de alfabetização e no aprendizado da LP escrita. A datilologia, nesse contexto, não se configura como mera técnica auxiliar, mas como estratégia linguística que potencializa a articulação

entre Libras e Língua Portuguesa.

Niquini (2024) mostra que a persistência na crença de que a presença de TILSP e da Sala de Recursos não é suficiente para a formação educacional dos estudantes, essa abordagem foca apenas nos ajustes técnicos e de suporte, deixando de lado a complexidade de formar um sujeito surdo. A educação para estudantes surdos exige, além da presença desses profissionais, a capacitação de professores e instrutores para lidar adequadamente com a diversidade linguística e cultural, a adaptação das metodologias de ensino e a criação de um ambiente escolar que estimule a aceitação e a valorização das diferenças.

Alfabeto Manual, Datilologia e Alfabetização de Crianças Surdas: Contribuições Internacionais

Considerando a escassez de pesquisas brasileiras que abordem especificamente a articulação entre alfabetização, alfabeto manual e datilologia, este estudo dialoga com investigações internacionais. Padden e Ramsey (2000) destacam a relevância da língua de sinais e do uso sistemático da datilologia nas atividades escolares como habilidades fundamentais a serem desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças surdas.

Roos (2013) e Baker (2010) corroboram essa perspectiva ao evidenciar que a exposição consistente à língua de sinais e às estratégias visuais favorece o desenvolvimento de competências linguísticas necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita. Tais estudos reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem os recursos visuais e linguísticos próprios da comunidade surda.

Alfabetização, Letramento e Língua Portuguesa como L2

A alfabetização e o letramento são discussões fundamentais para delinear o estudo. Soares (2009; 2020; 2021) contribui ao conceber a alfabetização como processo de apropriação do sistema de escrita, indissociável das práticas sociais de leitura e escrita,

perspectiva que se mostra especialmente relevante no ensino da LP como L2 para estudantes surdos.

Geraldi (2014) e Sito *et al.* (2016) ampliam essa discussão ao problematizar os letramentos em contextos diversos, ressaltando a importância de práticas significativas e contextualizadas. No caso dos estudantes surdos, tais práticas precisam considerar a mediação pela Libras e o reconhecimento da visualidade como eixo estruturante do processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

Este estudo adotou uma abordagem metodológica de natureza qualitativa**,** caracterizando-se como uma pesquisa documental, cujo objetivo foi analisar concepções, diretrizes e orientações referentes aos direitos de aprendizagem de estudantes surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no uso do alfabeto manual da Libras no processo de alfabetização.

A investigação concentrou-se na análise de documentos oficiais normativos e orientadores**,** tais como legislações educacionais, diretrizes curriculares, documentos institucionais e políticas públicas que tratam da educação de surdos, do bilinguismo e da alfabetização em contextos educacionais inclusivos e bilíngues. Paralelamente, foram examinadas produções acadêmicas nacionais e internacionais**,** incluindo livros, artigos científicos, dissertações e teses que abordam a educação de estudantes surdos, a Libras como primeira língua (L1), a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), a datilologia e o letramento visual.

O corpus documental foi selecionado a partir de critérios de relevância temática, atualidade e contribuição teórica para a compreensão das práticas e políticas voltadas à alfabetização de estudantes surdos. A análise dos documentos seguiu procedimentos sistemáticos de leitura, categorização e interpretação, permitindo identificar convergências, lacunas e tensões relacionadas à efetivação dos direitos de aprendizagem dessa população.

A interpretação dos dados fundamentou-se em categorias teóricas vinculadas ao bilinguismo, ao papel da Libras como língua de instrução, à alfabetização visual e à mediação do alfabeto manual no

ensino da Língua Portuguesa escrita como L2**.** Essa perspectiva possibilitou compreender como os direitos de aprendizagem são concebidos nos documentos analisados e de que forma o uso da datilologia é reconhecido – ou negligenciado – enquanto estratégia pedagógica no processo de alfabetização de estudantes surdos.

Como procedimento metodológico complementar, empregou-se a triangulação teórica**,** por meio do confronto entre diferentes documentos normativos e produções acadêmicas, o que contribuiu para a consistência analítica dos resultados e para o aprofundamento das discussões propostas. Tal estratégia fortalece a validade do estudo e amplia as possibilidades de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e as políticas educacionais destinadas à educação bilíngue de estudantes surdos.

Conclusões

O estudo permite afirmar que a efetivação dos direitos de aprendizagem de estudantes surdos no Ensino Fundamental I está diretamente relacionada ao reconhecimento da Libras como primeira língua e à organização de práticas pedagógicas bilíngues. A alfabetização, nesse contexto, exige o rompimento com modelos homogêneos e a adoção de abordagens que respeitem a singularidade linguística da comunidade surda.

Destaca-se, ainda, a importância da formação docente voltada para a educação bilíngue de surdos, de modo que professores compreendam os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam uma alfabetização visual, mediada pela Libras e orientada para o ensino da Língua Portuguesa como L2. Evidencia-se que os direitos de aprendizagem, quando pensados de forma homogênea, tendem a desconsiderar as especificidades linguísticas de estudantes surdos. A centralidade atribuída à oralidade e à alfabetização fonocêntrica pode comprometer o acesso efetivo à leitura e à escrita.

Por outro lado, ao se adotar uma perspectiva bilíngue, ancorada na Libras, observa-se a ampliação das possibilidades de aprendizagem. A valorização do alfabeto manual, da datilologia, da visualidade e da mediação em Libras favorece a construção de sentidos e a compreensão da LP escrita como L2.

Segundo Pereira (2014), Miranda (2019), Silva (2022), Niquini (2024) e outros autores, é fundamental avaliar o currículo escolar destinado aos estudantes surdos para garantir que ele esteja alinhado às propostas de ensino de Língua Segunda (L2) por meio da Língua de Sinais Brasileira (Libras). Essa abordagem é essencial para promover um aprendizado eficaz, que respeite a singularidade linguística e cultural dos estudantes surdos.

Na formação dos alunos surdos, a educação básica desempenha um papel central ao assegurar o acesso igualitário ao conhecimento e ao desenvolvimento integral desses estudantes, valorizando sua cultura linguística e reconhecendo a possibilidade de uma educação bilíngue. Dessa forma, a educação básica deve oferecer métodos curriculares que favoreçam o aprendizado da Libras (L1), contribuindo para a construção da identidade dos estudantes, sua socialização e o fortalecimento de sua autoconfiança. Para isso, é imprescindível adotar uma abordagem pedagógica que respeite e valorize a cultura surda.

Nesse sentido, os direitos de aprendizagem dos estudantes surdos somente se concretizam quando o planejamento pedagógico reconhece a Libras como língua de instrução e organiza práticas que promovam o trânsito linguístico entre Libras e Língua Portuguesa escrita.

O comprometimento das instituições responsáveis pela formulação e implementação de políticas públicas direcionadas às comunidades surdas revela-se fundamental para garantir uma educação de qualidade. É imprescindível que esses órgãos desenvolvam e executem diretrizes que não apenas reconheçam os direitos dos estudantes surdos, mas que também promovam ações concretas, como a capacitação contínua dos docentes, a elaboração de materiais didáticos acessíveis e a disponibilização de recursos adequados às escolas, conforme salientado por Silva (2021) e Niquini (2024). Além disso, torna-se essencial a realização de acompanhamento e avaliação sistemática das práticas pedagógicas, de modo a assegurar que as políticas implementadas sejam efetivas e que os estudantes surdos tenham acesso a oportunidades reais de ensino e aprendizagem.

Espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento de práticas pedagógicas que assegurem, de fato, seus direitos de aprendizagem.

Referências

BAKER, Colin. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters, 2010.
CARLOS JÚNIOR, G. A. **Datilologia e alfabetização de surdos**. 2014.
GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.
MIRANDA, M. A. **Libras, alfabetização e ensino da Língua Portuguesa para surdos**. 2019.
NIQUINI, A. C. **O uso do alfabeto manual como apropriação da língua portuguesa escrita por crianças surdas**. 2024.
PADDEN, Carol; RAMSEY, Claire. American Sign Language and reading ability in deaf children. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 2000.
PEREIRA, M. C. **Libras como primeira língua**. 2009.
QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
ROOS, C. **Visual strategies in deaf literacy**. 2013.
SILVA, R. S. **Educação bilíngue de surdos e práticas pedagógicas**. 2022.
SITO, L. *et al*. **Letramentos e práticas sociais**. 2016.
SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2020.
SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: reflexões contemporâneas. 2021.

ATORES INSTITUCIONAIS DA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA: O CAED E A ASSOCIAÇÃO BEM COMUM

Schirlen Pancieri Lima (PPGE/UFES) [1]
Cleonara Maria Schwartz (PPGE/UFES) [2]

Introdução

A compreensão crítica da Avaliação da Fluência em Leitura requer situar os principais atores institucionais que concebem, operam e difundem esse modelo avaliativo no país. O artigo apresenta o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF) e a Associação Bem Comum (ABC), explicitando suas naturezas institucionais, trajetórias, áreas de atuação e formas de articulação com políticas públicas de alfabetização e com as redes de ensino. Ao fazê-lo, buscamos evidenciar como tais organizações participam de um arranjo de governança educacional marcado por lógicas de padronização, mensuração e accountability, com efeitos diretos sobre o trabalho pedagógico e a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental, em especial na alfabetização. Apresentamos a natureza, a trajetória e *modus operandi* do CAEd/UFJF, importante centro organizador das plataformas de avaliações censitárias no Brasil e no Espírito Santo, como também, mostramos o perfil da ABC e suas frentes de atuação nas políticas de alfabetização no país e na educação capixaba.

Compreender o papel desempenhado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF) é fundamental para situar a Avaliação da Fluência em Leitura no contexto das políticas educacionais contemporâneas. Instituído no âmbito de uma

[1] Mestre em Ensino de Humanidades pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo (PPGEH/Ifes). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - Ufes. Professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino no Município de Serra – ES; Pedagoga na Educação Infantil no Município de Vila Velha - ES. Contato: schirlenlima@gmail.com

[2] Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). Professora associada do curso de Licenciatura em Pedagogia com atuação na Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes. Contato: cleonara.schwartz@gmail.com

universidade pública federal, o CAEd representa uma das expressões mais consolidadas do processo de institucionalização da avaliação em larga escala no Brasil, articulando produção acadêmica, prestação de serviços técnicos e gestão de sistemas educacionais. Desde sua criação, o centro tem atuado como agente estruturante da política de avaliação, mediando a relação entre o Estado e as redes de ensino por meio de instrumentos técnicos, plataformas digitais e metodologias de mensuração da aprendizagem. Essa atuação, ao mesmo tempo em que fortalece a capacidade diagnóstica das redes, introduz novas racionalidades de gestão e controle, aproximando a universidade da lógica de mercado e contribuindo para a formação de um campo híbrido de governança educacional, no qual o conhecimento científico e a lógica empresarial se interpenetram.

A compreensão crítica das políticas de alfabetização em curso no Brasil exige analisar não apenas os dispositivos estatais de avaliação, mas também as organizações privadas e do terceiro setor que passaram a desempenhar funções estratégicas na formulação, execução e monitoramento dessas políticas. Entre essas instituições, destaca-se a Associação Bem Comum (ABC), entidade que, sob o discurso da cooperação técnica e da inovação pedagógica, tem se inserido em programas nacionais e estaduais voltados à alfabetização e ao desenvolvimento da leitura. O texto aqui exposto tem o objetivo de caracterizar o perfil institucional das duas principais instituições que caracterizam o arcabouço educacional brasileiro baseado em evidências sob a ótica das avaliações em larga escala, como o CAEd e a ABC, que por sua vez busca identificar suas principais frentes de atuação e examinar seu papel nas políticas públicas de alfabetização, especialmente em articulação com o Ministério da Educação (MEC) e com instituições como o CAEd/UFJF. Busca-se compreender como a atuação da ABC, sustentada por parcerias público-privadas e financiamentos híbridos, contribui para a difusão de uma racionalidade gerencial no campo da educação básica, transformando o acompanhamento pedagógico em mecanismo de regulação e controle das práticas docentes.

Assim sendo, apresentamos a seguir a natureza institucional das duas entidades educacionais: as etapas de consolidação histórica e as principais formas de atuação, de modo a corroborar como a atuação

de ambas tem moldado o desenho e a implementação de políticas avaliativas, em especial, aquelas voltadas à formação de leitores na alfabetização.

CAED: Natureza Institucional e Gênese

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) nasceu no fim dos anos 1990, vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em um contexto de expansão das políticas de avaliação educacional no Brasil. Sua criação atendeu à necessidade crescente de um núcleo técnico capaz de desenvolver instrumentos, processar dados e produzir indicadores de desempenho escolar em larga escala, funções que o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) passaram a demandar de instituições públicas de ensino superior.

Durante a década de 2000, o CAEd consolidou-se como referência nacional em avaliação educacional, participando de sistemas estaduais (como o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – Simave), em Minas Gerais, e o Paebes[3], no Espírito Santo) e de programas federais voltados ao monitoramento da aprendizagem. A instituição construiu uma infraestrutura robusta de pesquisa, tecnologia e formação de avaliadores, articulando equipes multidisciplinares de professores universitários, estatísticos e analistas de políticas públicas.

A ampliação de suas atribuições levou à necessidade de institucionalizar um arranjo jurídico-administrativo que garantisse agilidade na gestão financeira e contratual, conforme autorizado pela Lei nº 8.958/1994, que regula a atuação de fundações de apoio às universidades federais. Assim, em 3 de dezembro de 2018, foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria Conjunta MEC/MCTIC nº 86, que credenciou oficialmente a Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Fundação CAEd), sob o CNPJ nº

[3] O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes) foi criado, originalmente, no ano 2000, no entanto, a partir de 2009 ganha o formato e periodicidade atual. Seu objetivo é avaliar a qualidade da educação básica da rede pública estadual e, por adesão, da rede municipal e privada.

24.014.569/0001-74, como fundação de apoio à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pelo período de cinco anos.

Esse credenciamento formalizou a dupla natureza do CAEd: de um lado, órgão acadêmico vinculado à UFJF; de outro, fundação de apoio com autonomia operacional, apta a celebrar contratos e convênios com órgãos públicos e privados. A partir desse marco, o CAEd passou a administrar diretamente sistemas de avaliação em larga escala e plataformas tecnológicas como o CAEd Digital, expandindo sua atuação para todo o território nacional.

Entre 2018 e 2025, o CAEd ampliou sua influência sobre políticas de alfabetização, destacando-se como responsável pela Avaliação da Fluência em Leitura, desenvolvida em parceria com o MEC e com secretarias estaduais de educação, como a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu/ES), por meio da Plataforma Avaliação e Monitoramento Espírito Santo. Nesse período, a instituição reforçou sua posição como polo de produção de indicadores educacionais e formação de gestores, combinando expertise acadêmica com uma lógica de eficiência e resultados.

Em síntese, a trajetória do CAEd reflete o processo de institucionalização da cultura avaliativa no Brasil e a transição de um modelo universitário de pesquisa para um modelo de governança técnico-gerencial, no qual universidades públicas assumem papéis híbridos de produção de conhecimento e prestação de serviços especializados. Seu credenciamento em 2018 representou um marco decisivo na consolidação dessa configuração, que permanece influente nas políticas de avaliação da leitura na alfabetização, em curso.

Tabela 01 – Linha Histórica do CAEd/UFJF (1997–2025)

Ano	Marco histórico-institucional	Descrição e implicações
1997	Criação do LAME/UFJF (Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais).	Primeiro núcleo de pesquisa voltado à mensuração educacional dentro da UFJF, em sintonia com as reformas de avaliação do MEC e do INEP.
2000–2001	Formalização do CAEd/UFJF.	Transformação do LAME em Centro de Políticas Públicas e Avaliação da

		Educação. Início das parcerias com estados e municípios.
2003–2006	Expansão dos contratos e projetos estaduais.	Consolidação do CAEd como executor técnico de sistemas como o PAEBES (ES), SIMAVE (MG) e SEAPE (PI). Ampliação da equipe multidisciplinar.
2010	Criação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF/CAEd).	Integração entre produção acadêmica e formação de gestores públicos em avaliação e gestão escolar.
2015	Atuação em mais de 17 estados.	O CAEd se torna o principal centro de referência em avaliação externa no Brasil, com grande capilaridade nacional.
2018	Criação da Fundação CAEd e credenciamento pela Portaria Conjunta MEC/MCTIC nº 86.	Reconhecimento oficial como fundação de apoio à UFJF; institucionalização da estrutura jurídico-financeira para execução de projetos nacionais e internacionais.
2019	Ampliação da parceria com a SEDU/ES e início da Avaliação da Fluência em Leitura (piloto).	O Espírito Santo figura entre os estados pioneiros na aplicação da Avaliação da Fluência com suporte técnico do CAEd.
2020–2021	Desenvolvimento e consolidação da Plataforma CAEd Digital.	Implementação de sistemas integrados de avaliação e monitoramento da alfabetização, com armazenamento e análise de dados em tempo real.
2022–2023	Integração com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA).	A Avaliação da Fluência passa a compor o ciclo de monitoramento nacional da alfabetização. O CAEd assume papel de executor técnico do MEC.
2024	Parceria ampliada com a SEDU/ES e consolidação da Avaliação da Fluência como política estadual.	A avaliação é institucionalizada na rede capixaba, com adesão dos 78 municípios, mediada pela plataforma Avaliação e Monitoramento Espírito Santo (CAEd Digital).
2025	Renovação do credenciamento da Fundação CAEd e expansão de parcerias interestaduais.	O CAEd consolida-se como agente técnico-estratégico do MEC e dos estados na implementação do CNCA e nas políticas de alfabetização baseadas em evidências.

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2026.

A trajetória do CAEd/UFJF, embora revestida do discurso da modernização e da busca por eficiência na gestão educacional, revela um processo de apropriação da universidade pública por lógicas empresariais, em consonância com as reformas neoliberais que reconfiguraram o papel do Estado a partir dos anos 1990.

Sob o argumento de garantir diagnósticos precisos e fortalecer o planejamento pedagógico, o centro se consolidou como executor técnico das políticas de controle e responsabilização, deslocando o foco das escolas e professores para um sistema de gestão da performance, ancorado em métricas, rankings e metas. Em consonância com as análises de Freitas (2014, 2018) e Adrião (2009, 2018), o CAEd deixa de atuar apenas como um prestador de serviços técnicos e passa a operar como agente difusor da racionalidade gerencial que sustenta a reforma empresarial da educação brasileira. Essa racionalidade redefine a função da avaliação, que deixa de ser instrumento de acompanhamento pedagógico para tornar-se mecanismo de regulação do trabalho docente e de padronização das práticas escolares, subordinando o ato educativo às exigências da produtividade e da mensuração.

A inserção do CAEd no campo das políticas públicas, mediada por contratos, convênios e cooperações técnicas com secretarias de educação e organismos multilaterais – como o Banco Mundial, a OCDE, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Unesco e o Unicef, evidencia o alinhamento das políticas nacionais às agendas globais de *accountability*, eficiência e educação baseada em evidências. Esses organismos vêm orientando reformas educacionais que promovem a adoção de sistemas padronizados de avaliação e gestão, reforçando a centralidade dos indicadores como critérios de qualidade e legitimidade das ações escolares.

Conforme argumenta Adrião (2009, 2018), tal arranjo expressa o avanço da privatização indireta da educação pública, que se realiza por meio da transferência de responsabilidades estatais a organizações privadas e do terceiro setor, como as universidades, fundações e institutos empresariais, sob o discurso da cooperação técnica e da modernização da gestão. Essa forma de privatização desloca o eixo da política educacional do campo público para o campo empresarial,

instaurando uma estrutura de governança que combina racionalidade mercantil, técnica e política.

Para Freitas (2014, 2018), esse movimento configura uma "privatização por dentro da escola pública", na qual a regulação pedagógica se realiza por meio de dispositivos técnicos de avaliação e controle. *As avaliações externas, apresentadas como instrumentos neutros, assumem a função de ordenar o currículo, definir metodologias e monitorar o desempenho docente, substituindo a reflexão pedagógica por protocolos e métricas*. O CAEd, ao se integrar a essa rede de regulação, transforma o campo da avaliação em instrumento de governança neoliberal, em que o conhecimento é quantificado, a aprendizagem é convertida em indicador de eficiência e o leitor em unidade de desempenho mensurável.

Do ponto de vista bakhtiniano, as avaliações produzidas pelo CAEd instauram um discurso monológico (Bakhtin, 2003), no qual as vozes das escolas, dos professores e dos estudantes, são abafadas pelo enunciado autoritário das métricas. A linguagem, reduzida à sua função técnica de aferição, perde o caráter dialógico e deixa de constituir-se como espaço de interação e produção de sentidos. Em vez de promover a circulação de múltiplas vozes e a construção compartilhada do conhecimento, o processo avaliativo converte-se em ritual burocrático de validação de dados, reafirmando hierarquias e reproduzindo desigualdades entre redes e escolas.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, esse processo expressa o movimento mais amplo de reestruturação produtiva da educação, no qual a avaliação se converte em instrumento de subordinação do trabalho pedagógico às exigências do capital (Freitas, 2014). Ao introduzir mecanismos de monitoramento e responsabilização, o CAEd reforça a cisão entre concepção e execução do trabalho docente, entre quem planeja e quem realiza, fragmentando o ato educativo e reduzindo o professor à condição de executor de protocolos padronizados, conforme denúncia Freitas (2018) ao discutir a racionalidade gerencial que caracteriza a reforma empresarial da educação.

Assim, mais do que um centro técnico de excelência, o CAEd constitui-se como pilar estruturante do projeto neoliberal de reforma da educação pública brasileira, legitimando a padronização curricular,

a cultura de resultados e o controle ideológico das práticas escolares (Freitas, 2014; Adrião, 2018). Sua trajetória evidencia a contradição entre o discurso da qualidade e a prática do controle, entre a promessa de autonomia e a realidade da dependência técnica e financeira das redes de ensino.

Nessa racionalidade, o CAEd simboliza o avanço do gerencialismo e da mercantilização da educação, operando como mediador das políticas que esvaziam o sentido emancipador da escola pública. A avaliação, que deveria constituir-se em instrumento de reflexão, diagnóstico e transformação, converte-se em mecanismo de vigilância, ranqueamento e reprodução das desigualdades, afastando a educação de sua função social, crítica e humanizadora (Bakhtin, 2003; Freitas, 2018).

Campos de Atuação do CAEd e Tecnologias de Avaliação

O campo de atuação do CAEd/UFJF abrange um conjunto de práticas e tecnologias que o posiciona como núcleo técnico e ideológico central na consolidação da cultura de avaliação em larga escala no Brasil. Sob o discurso da inovação e da cientificidade, o centro desenvolveu e difundiu metodologias de mensuração baseadas em escalas de proficiência e na Teoria de Resposta ao Item (TRI), aplicadas em programas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), o AvaliaBH[4], o AvaliaCE/SPACE[5], o AvaliaMT, entre outros.

[4] O Sistema de Avaliação da Educação Fundamental das Escolas da Prefeitura de Belo Horizonte (Avalia-BH) foi criado em 2008 com o propósito de avaliar anualmente o desempenho dos alunos e identificar, por meio de pesquisas contextuais, fatores que influenciam o aprendizado. Em 2009, contemplou as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, passando, a partir de 2010, a incluir também Ciências da Natureza. Participam do sistema os estudantes do 3º ao 9º ano do ensino fundamental diurno e da 2ª à 8ª série do ensino noturno. O Avalia-BH é composto por dois programas: o Programa de Avaliação Externa do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar.

[5] O SPAECE, criado em 1992, é o sistema de avaliação em larga escala do Ceará que orienta políticas públicas voltadas à melhoria da educação. Seus resultados subsidiaram programas como o PAIC (2007), voltado à alfabetização até o 2º ano. Atualmente, avalia estudantes dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio e da EJA, em Língua Portuguesa e Matemática.

Sobre o Avalia MT, é o sistema de avaliação em larga escala de Mato Grosso, realizado em colaboração entre o Estado, os municípios e o CAEd/UFJF. Implementado em 2021, tem como objetivo diagnosticar a educação básica e monitorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas redes públicas de ensino do estado.

Tais metodologias são apresentadas como instrumentos de precisão estatística, supostamente capazes de garantir comparabilidade entre redes, edições e populações avaliadas. No entanto, ao serem tratadas como neutras, mascaram sua função política: normalizar o desempenho escolar e naturalizar desigualdades estruturais, convertendo diferenças sociais e culturais em variações numéricas padronizadas.

No plano organizacional, o CAEd consolidou um portfólio de serviços integrados, que inclui a elaboração de matrizes de referência, produção e calibração de itens, logística de aplicação, correção de provas, escuta e análise de áudios (como na Avaliação da Fluência em Leitura aplicada em redes como a do Espírito Santo), além do tratamento estatístico de dados e da produção de relatórios pedagógicos e devolutivas para diferentes níveis do estudante à secretaria de educação. Essa estrutura verticalizada lhe confere autonomia técnica e capilaridade nacional, mas também transforma o processo avaliativo em um sistema de controle total, em que cada etapa da construção do item à leitura do relatório, reforça a padronização do ensino e a vigilância sobre o trabalho docente. As tecnologias de avaliação desenvolvidas pelo CAEd, como as plataformas digitais de monitoramento e avaliação da educação básica como o CAEdDigital e AvaliaNET, não apenas modernizam os processos administrativos, mas instauram um novo regime de gestão da educação.

Santo (Paebes), o AvaliaBH[6], o AvaliaCE/SPACE[7], o AvaliaMT[8], entre outros.

Tais metodologias são apresentadas como instrumentos de precisão estatística, supostamente capazes de garantir comparabilidade entre redes, edições e populações avaliadas. No entanto, ao serem tratadas como neutras, mascaram sua função política: normalizar o desempenho escolar e naturalizar desigualdades estruturais, convertendo diferenças sociais e culturais em variações numéricas padronizadas.

No plano organizacional, o CAEd consolidou um portfólio de serviços integrados, que inclui a elaboração de matrizes de referência, produção e calibração de itens, logística de aplicação, correção de provas, escuta e análise de áudios (como na Avaliação da Fluência em Leitura aplicada em redes como a do Espírito Santo), além do tratamento estatístico de dados e da produção de relatórios pedagógicos e devolutivas para diferentes níveis do estudante à secretaria de educação. Essa estrutura verticalizada lhe confere autonomia técnica e capilaridade nacional, mas também transforma o processo avaliativo em um sistema de controle total, em que cada etapa da construção do item à leitura do relatório, reforça a padronização do ensino e a vigilância sobre o trabalho docente. As tecnologias de avaliação desenvolvidas pelo CAEd, como as plataformas digitais de monitoramento e avaliação da educação básica como o CAEdDigital e AvaliaNET, não apenas modernizam os

[6] O Sistema de Avaliação da Educação Fundamental das Escolas da Prefeitura de Belo Horizonte (Avalia-BH) foi criado em 2008 com o propósito de avaliar anualmente o desempenho dos alunos e identificar, por meio de pesquisas contextuais, fatores que influenciam o aprendizado. Em 2009, contemplou as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, passando, a partir de 2010, a incluir também Ciências da Natureza. Participam do sistema os estudantes do 3º ao 9º ano do ensino fundamental diurno e da 2ª à 8ª série do ensino noturno. O Avalia-BH é composto por dois programas: o Programa de Avaliação Externa do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar.

[7] O SPAECE, criado em 1992, é o sistema de avaliação em larga escala do Ceará que orienta políticas públicas voltadas à melhoria da educação. Seus resultados subsidiaram programas como o PAIC (2007), voltado à alfabetização até o 2º ano. Atualmente, avalia estudantes dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio e da EJA, em Língua Portuguesa e Matemática.

[8] O Avalia MT é o sistema de avaliação em larga escala de Mato Grosso, realizado em colaboração entre o Estado, os municípios e o CAEd/UFJF. Implementado em 2021, tem como objetivo diagnosticar a educação básica e monitorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas redes públicas de ensino do estado.

processos administrativos, mas instauram um novo regime de gestão da educação.

Nessa lógica, o dado converte-se em verdade e o ato pedagógico passa a ser subordinado ao imperativo da mensuração. O que se apresenta como inovação tecnológica traduz, na prática, um movimento de tecnificação da pedagogia, que desloca o foco da aprendizagem para a otimização de indicadores de desempenho. O professor, antes sujeito e mediador do processo educativo, é reposicionado como executor de protocolos, mediador de um sistema de metas e gráficos que define o que e como deve ser ensinado, uma forma de subordinação simbólica do trabalho docente (Freitas, 2014).

Assim, entendemos que, o campo de atuação do CAEd representa uma expressão concreta da reestruturação produtiva da educação, em que o conhecimento escolar é reorganizado segundo a lógica da eficiência e da produtividade (Saviani, 2008; Freitas, 2018). As tecnologias de avaliação operam, assim, como instrumentos de regulação social, alinhando as finalidades da escola pública às exigências do capital, que demanda sujeitos performáticos e quantificáveis. A promessa de "qualidade educacional" encobre o real propósito dessas ferramentas: assegurar a governabilidade do sistema educacional pela via dos números, instaurando um mecanismo de controle simbólico e material sobre professores e estudantes.

Ao uniformizar critérios, escalas e indicadores, o CAEd atua como agente homogeneizador das políticas estaduais, convertendo a diversidade dos contextos escolares em uma base estatística unificadora. Essa padronização, longe de promover equidade, reproduz o caráter excludente das avaliações em larga escala, pois desloca o debate sobre as condições concretas de ensino e aprendizagem para o terreno abstrato das metas e percentuais (Adrião, 2009; Freitas, 2014). Assim, o que se denomina "devolutiva pedagógica" transforma-se em mecanismo de retroalimentação da lógica avaliativa, uma vez que os relatórios orientam o currículo, ditam o ritmo das aulas e redefinem o trabalho docente segundo o vocabulário da eficiência e da responsabilização.

Desse modo, os campos de atuação e as tecnologias de avaliação desenvolvidos pelo CAEd configuram um sistema totalizante de regulação, que combina tecnicismo, gerencialismo e padronização

curricular sob o pretexto da melhoria da qualidade educacional. Desse modo, medir resultados, produz uma gramática avaliativa hegemônica, na qual o sucesso escolar é traduzido em estatísticas e a educação pública é submetida à lógica empresarial do desempenho, expressão contemporânea do que Freitas (2014) denomina de reforma empresarial da educação.

Arranjos Jurídico-Organizacionais e Hibridização Público-Privada

A estrutura jurídico-organizacional do CAEd/UFJF expressa, de maneira paradigmática, o processo de reconfiguração da universidade pública brasileira sob as injunções do neoliberalismo e da racionalidade gerencial. Embora juridicamente vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora, o CAEd opera com autonomia financeira, administrativa e técnica, mediada por fundações de apoio – inicialmente a Fadepe (Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão/UFJF) e, a partir de 2018, a Fundação CAEd, oficialmente credenciada pela Portaria conjunta MEC/MCTIC (Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações) nº 86, de 3 de dezembro de 2018. Esse credenciamento consolidou o modelo de hibridização público-privada: uma estrutura acadêmica pública que passa a funcionar segundo a lógica do mercado de serviços educacionais.

Sob o argumento da "agilidade administrativa" e da "otimização da gestão universitária", tais fundações tornaram-se instrumentos de flexibilização da universidade pública, permitindo a captação e a execução de recursos extraorçamentários por meio de contratos, convênios e termos de cooperação com entes públicos e privados. No caso do CAEd, essa configuração possibilitou a ampliação de seu escopo de atuação, mas também produziu uma profunda deslocação da finalidade da universidade, que deixa de ser um espaço prioritariamente dedicado à formação e à produção de conhecimento crítico, para assumir funções típicas de uma empresa prestadora de serviços técnicos, comprometida com prazos, metas e resultados.

A Fundação CAEd, embora juridicamente classificada como entidade sem fins lucrativos, opera em um campo econômico altamente competitivo, no qual serviços de avaliação, consultoria e formação de gestores se tornaram produtos estratégicos. O discurso

da neutralidade técnica, frequentemente mobilizado para legitimar suas ações, encobre o fato de que tais arranjos ampliam a presença da lógica empresarial no interior da universidade pública, instaurando uma nova racionalidade que valoriza a eficiência, o desempenho e a produtividade como princípios estruturantes da ação acadêmica.

Esse movimento de hibridização não é meramente administrativo: ele traduz uma transformação ideológica profunda, que redefine a natureza do trabalho acadêmico e docente. Ao incorporar dispositivos de gestão típicos do setor privado, o CAEd reproduz no espaço universitário a lógica do empreendedorismo institucional, em que a pesquisa e a extensão passam a ser orientadas por demandas contratuais e pelos interesses de governos e organismos internacionais. Entendemos que esse resultado simboliza, o enfraquecimento da autonomia científica e pedagógica da universidade, mais precisamente da UFJF, substituída por uma autonomia gerencial, limitada à execução de projetos encomendados e avaliados segundo parâmetros de mercado.

Do ponto de vista histórico, essa reorganização institucional corresponde ao avanço da mercantilização do conhecimento, fenômeno característico da reestruturação produtiva do capitalismo tardio. Ao transformar o saber em mercadoria e o processo educativo em serviço, as fundações de apoio funcionam como pontes entre o capital e o Estado, intermediando o repasse de recursos públicos a estruturas gerenciais que operam segundo a lógica do lucro e da competitividade. No caso do CAEd, isso se manifesta na constituição de um verdadeiro complexo educacional-tecnológico, que concentra a produção de instrumentos avaliativos e regula, a partir deles, o funcionamento das redes públicas de ensino.

Em termos bakhtinianos, pode-se afirmar que essa configuração engendra um único discurso institucional, no qual a voz da universidade é capturada por enunciados tecnocráticos que ecoam o vocabulário da eficiência e da mensuração. O diálogo princípio fundante da linguagem, é substituído pela univocidade dos relatórios, dos índices e das escalas de proficiência, que determinam o que deve ser dito, ensinado e medido. A universidade, nesse cenário, deixa de dialogar com a sociedade em sua pluralidade e passa a dialogar com o mercado, internalizando sua gramática e reproduzindo seus valores.

Assim, o arranjo jurídico que sustenta o CAEd não pode ser compreendido apenas como um mecanismo administrativo eficiente, mas como parte integrante de um projeto político de reestruturação do Estado e da educação pública, alinhado às diretrizes do neoliberalismo. Trata-se de um processo de subordinação da universidade à lógica empresarial, no qual o conhecimento deixa de ser concebido como prática social transformadora e passa a ser instrumentalizado como recurso estratégico de gestão e controle.

Em síntese, a trajetória jurídico-institucional do CAEd evidencia que sua "autonomia" não é expressão de liberdade acadêmica, mas de dependência funcional em relação ao mercado e às demandas governamentais. A fundação de apoio, ao mesmo tempo que garante sustentabilidade financeira, consolida o redirecionamento político da universidade pública, convertendo-a em engrenagem do aparato avaliativo que serve à racionalidade neoliberal de controle, padronização e performatividade. Nesse sentido, o CAEd é menos um produto da universidade pública e mais um sintoma de sua captura, ou seja, um espelho de como a linguagem da gestão substituiu a linguagem da formação humana e do diálogo social.

O CAEd na Avaliação da Fluência

A atuação do CAEd/UFJF na Avaliação da Fluência em Leitura sintetiza o percurso histórico de sua consolidação como agente técnico e ideológico das políticas de avaliação educacional no Brasil. Sob o argumento de contribuir para o monitoramento da alfabetização e o fortalecimento das políticas públicas, o centro assume, desde 2019, o papel de executor metodológico e tecnológico do instrumento, desenvolvendo desde as matrizes de leitura e os roteiros de aplicação até as plataformas digitais responsáveis pelo registro e análise dos resultados. Essa posição o coloca como mediador privilegiado entre o Estado e as redes de ensino, conferindo-lhe o poder de definir e, em grande medida, de padronizar o que se entende por "leitura" e "fluência" nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tecnicamente, a Avaliação da Fluência desenvolvida pelo CAEd estrutura-se sobre protocolos de escuta e mensuração da leitura oral,

aferindo três dimensões principais: velocidade, precisão e prosódia. Cada leitura realizada pelas crianças é registrada digitalmente, sincronizada na plataforma CAEd Digital e analisada por avaliadores que seguem rubricas previamente definidas. A partir desse processamento, são gerados indicadores que classificam as crianças/alunos em perfis de desempenho, posteriormente convertidos em relatórios de devolutiva pedagógica para as redes de ensino e escolas.

A aparência de objetividade científica sustentada pela terminologia técnica, pela padronização de procedimentos e pelo aparato estatístico oculta, contudo, o caráter reducionista e instrumental dessa concepção de leitura. O ato de ler, compreendido historicamente como prática social, discursiva e cultural, é transformado em comportamento mensurável, reduzido à decodificação automática da fluência oral. Essa transformação não é neutra: ela materializa uma forma de racionalidade tecnocrática que subordina a formação de leitores às exigências de desempenho, reforçando o papel da escola como espaço de treinamento e não de formação crítica.

Sob a ótica da perspectiva discursiva da linguagem, tal concepção contradiz a natureza do próprio processo de alfabetização. Para Bakhtin (2003), a leitura é um ato enunciativo que se realiza no encontro entre vozes, contextos e sentidos, e não uma mera sequência de operações cognitivas. Ao mensurar a leitura pela sua velocidade, precisão e prosódia o CAEd exclui o essencial, a relação viva entre o autor-texto-leitor-contexto, instaurando o discurso hegemônico e monológico da linguagem, em que o leitor é visto como objeto de medição, e não como sujeito de significação. A leitura deixa de ser produção de sentidos e passa a ser execução de comandos, conforme o protocolo de aplicação.

Além disso, a lógica de monitoramento contínuo implantada pelo CAEd por meio da Plataforma Avaliação e Monitoramento introduz nas redes públicas capixaba uma nova forma de controle pedagógico, mediada por dados. A plataforma não se limita a coletar informações: ela redefine o que deve ser ensinado, quando e como. Os relatórios de resultados, apresentados como devolutivas pedagógicas, convertem-se em instrumentos de regulação, induzindo professores e

gestores a alinhar suas práticas às metas de desempenho fixadas pelo sistema. O que se apresenta como apoio técnico constitui, na verdade, um mecanismo de subordinação da prática docente à lógica avaliativa, produzindo dependência tecnológica e metodológica das escolas em relação ao CAEd. Esse processo reproduz, no campo da formação de leitores na alfabetização, o mesmo movimento de gerencialização da educação pública já consolidado nas avaliações em larga escala em outros seguimentos da educação básica. Como observa Freitas (2014), as avaliações externas cumprem a função de impor às escolas um padrão de organização e de resultados compatível com o ideário neoliberal, deslocando a centralidade pedagógica para o controle estatístico do desempenho. No caso da Avaliação da Fluência, essa racionalidade assume feição ainda mais sofisticada, ao apresentar-se como uma política de apoio à aprendizagem, mascarando sua função de monitoramento do trabalho docente e de regulação curricular.

Do ponto de vista político, o CAEd se torna peça-chave de um aparato de governança por resultados, em que a educação é tratada como campo de gestão e eficiência. O Estado, ao terceirizar à instituição universitária o desenvolvimento e a execução das avaliações, transfere também a autoridade sobre os critérios de qualidade e sobre as próprias concepções de ensino. O que se observa é um duplo deslocamento: da escola para a universidade e da universidade para o mercado. A universidade pública, capturada pela lógica da fundação de apoio e da prestação de serviços, deixa de ser espaço de produção crítica do conhecimento e passa a operar como agência técnica de controle da educação básica.

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a Avaliação da Fluência, tal como implementada pelo CAEd, é expressão de um movimento mais amplo de subordinação da escola às formas de controle do capital, mediadas por dispositivos tecnológicos. Ao medir o aprendizado por meio da performance oral e do tempo de leitura, a avaliação fragmenta o processo educativo, substituindo a totalidade viva da formação humana por indicadores parciais. Essa fragmentação cumpre uma função ideológica: legitimar a desigualdade social como diferença de desempenho, deslocando a responsabilidade pelo fracasso escolar para o sujeito avaliado e para o professor que o formou.

Em síntese, o papel do CAEd na Avaliação da Fluência ultrapassa o campo técnico. Ele representa a materialização de um projeto político-pedagógico que converte a leitura em mercadoria simbólica, produzida, medida e comparada por meio de aparatos tecnológicos. Ao mesmo tempo em que oferece às redes ferramentas de gestão e monitoramento, o centro consolida a cultura do controle e da padronização, esvaziando o sentido dialógico e emancipador da leitura. A consequência é a formação de leitores treinados para a performance, mas não para serem sujeitos críticos, e, sim, sujeitos que leem, mas não compreendem, que decodificam, mas não conseguem ler a intencionalidade ideológica por traz do que decodificou, bem como, não conseguem ter uma posição crítica do que leu.

A Associação Bem Comum: Natureza e Linhas de Ação

A Associação Bem Comum (ABC) é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, fundada em 2018, com sede em Fortaleza (CE), e apresenta-se como uma instituição voltada à cooperação técnica para a melhoria da educação pública. Em sua autodefinição institucional, afirma atuar para "garantir educação de qualidade, equitativa e sustentável", tendo como prioridade a alfabetização de crianças até os sete anos de idade. Essa formulação, ancorada na linguagem da eficiência e do foco em resultados, evidencia a inserção da ABC no conjunto de entidades que se articulam às políticas contemporâneas de gestão e avaliação educacional baseadas em evidências, nas quais a técnica ocupa lugar político e o discurso da neutralidade mascara disputas ideológicas sobre o sentido e a função da escola pública.

A atuação da ABC se concretiza por meio de parcerias com governos estaduais e municipais, firmadas via convênios, termos de cooperação e projetos financiados por recursos públicos e filantrópicos. Essas parcerias têm como foco principal a formação continuada de professores e gestores, o acompanhamento técnico de secretarias de educação e a mobilização de escolas para o cumprimento de metas de desempenho. Ao assumir funções de assessoramento pedagógico e de gestão, a associação ocupa um espaço intermediário entre o Estado e as redes de ensino,

transformando-se em agente operador das políticas públicas e difusora de modelos padronizados de alfabetização e monitoramento da aprendizagem.

Entre suas principais iniciativas destacam-se o Programa Educar pra Valer, desenvolvido em parceria com a Fundação Lemann, e a Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), lançada em 2019 para apoiar governos estaduais na estruturação de programas de alfabetização orientados por resultados. Ambos os projetos mobilizam a mesma lógica de cooperação técnica condicionada, em que o apoio oferecido aos entes federativos é acompanhado da exigência de adesão a protocolos, rotinas e instrumentos de mensuração previamente definidos pela instituição.

A relação que se estabelece entre a ABC e o poder público é, portanto, assimétrica, uma vez que, o "apoio" técnico converte-se em forma de direcionamento político e metodológico, em que o Estado é induzido a adotar uma racionalidade de gestão compatível com as diretrizes do terceiro setor e do empresariado educacional.

O discurso institucional da ABC centrado em expressões como "base em evidências", "simples e sustentável" e "foco em resultados", reforça a perspectiva gerencial e performativa da educação, típica das políticas neoliberais de reforma do Estado. A defesa da equidade e da aprendizagem para todos aparece entrelaçada a um conjunto de práticas que privilegiam a mensuração do desempenho, o uso intensivo de dados e a padronização de procedimentos pedagógicos.

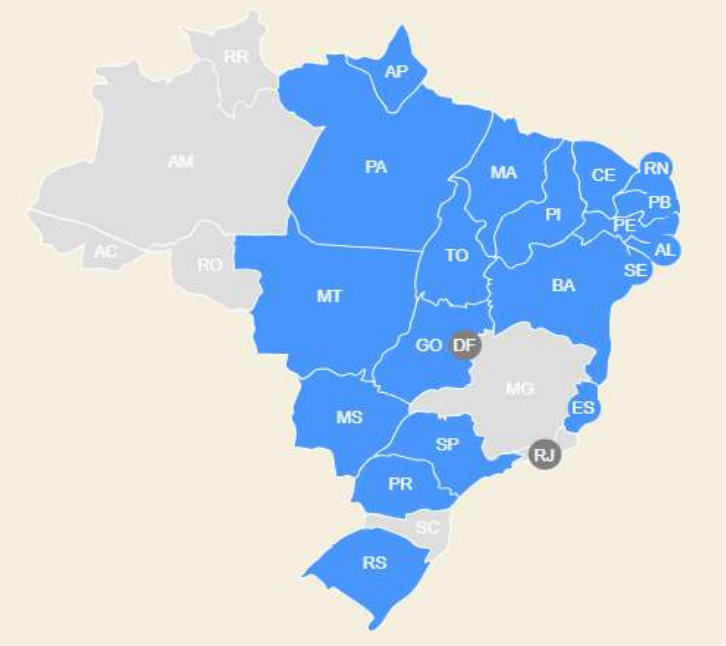
O trabalho docente, sob essa ótica, é reposicionado: de atividade criadora e mediadora do conhecimento, passa a ser concebido como execução de protocolos orientados por metas e prazos. A alfabetização, em vez de prática social e cultural, converte-se em campo de aferição técnica e em objeto de controle gerencial.

A inserção da ABC nesse cenário revela a consolidação de um modelo híbrido de governança educacional, no qual a fronteira entre o público e o privado se torna difusa. A organização assume papéis que antes pertenciam ao Estado, como a formulação de políticas pedagógicas, a formação de professores e o acompanhamento das redes, ao mesmo tempo em que mantém sua natureza privada e flexível. Essa posição lhe confere legitimidade técnica, mas também a

transforma em mediadora da lógica de mercado dentro das políticas públicas, contribuindo para a substituição da função social da escola por metas de produtividade e eficiência.

Nessa configuração, a Associação Bem Comum não atua apenas como parceira das redes, mas como instância reguladora das práticas pedagógicas, operando na produção de consensos em torno de uma visão tecnocrática da alfabetização. Sua presença no campo educacional é um sintoma das transformações estruturais que atingem a gestão da educação brasileira nas últimas décadas, a transferência progressiva da condução das políticas públicas para organizações privadas e filantrópicas, que, sob o discurso da colaboração e da inovação, redefinem as fronteiras da escola pública e os sentidos da docência.

Figura 01 - Abrangência da ABC nas redes públicas de ensino no Brasil



Fonte: CAED/UFJF (2025).

A expansão da ABC para diferentes redes públicas de ensino, amparada pelo aval e pela interlocução com o Ministério da Educação, consolida sua posição como ator estratégico na implementação de políticas de alfabetização em escala nacional. Sob a justificativa de apoiar os entes federativos na melhoria dos indicadores educacionais, a abrangência da ABC materializa-se em uma rede de cooperação apresentada como técnica e colaborativa, mas que opera de forma centralizada e normatizadora. O reconhecimento institucional do MEC legitima a adoção de seus programas e metodologias, ampliando seu poder de influência sobre as diretrizes pedagógicas e os mecanismos de acompanhamento da aprendizagem.

Tal processo expressa o que Theresa Adrião (2018) denomina privatização endógena da educação pública, caracterizada pela incorporação, pelo Estado, de lógicas e instrumentos do setor privado que passam a orientar a gestão e o currículo das redes de ensino. Essa racionalidade gerencial redefine o trabalho docente sob o imperativo da eficiência e da mensuração de resultados, inserindo a escola pública em um circuito de controle pedagógico mediado por organizações privadas legitimadas como parceiras técnicas. A abrangência da ABC, nesse contexto, revela a consolidação de um modelo de gestão educacional pautado por princípios empresariais e por uma cultura de desempenho que reordena as práticas escolares segundo critérios de produtividade. Esse movimento marca o fechamento do processo de institucionalização da associação como instância intermediária entre Estado e escola, abrindo caminho para analisar, no próximo subitem, sua articulação com as agendas nacionais e os sistemas de avaliação da fluência que estruturam a política de alfabetização no país.

Integração da ABC com Agendas Nacionais e a Avaliação da Fluência

A atuação da Associação Bem Comum (ABC) nas políticas de alfabetização não se dá de forma isolada, mas articulada a um ecossistema de governança educacional que envolve o Ministério da Educação (MEC), universidades públicas, fundações empresariais e organismos internacionais. Nesse arranjo, a ABC desempenha o papel de interlocutora e implementadora de programas federais, operando na interface entre a formulação e a execução das políticas. Sua

inserção mais expressiva ocorre a partir de 2019, quando a associação passa a integrar, como parceira técnica, a política nacional de alfabetização que resultaria, posteriormente, no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), lançado oficialmente em 2023.

O CNCA, apresentado como estratégia federal de "garantia do direito à alfabetização na idade certa", baseia-se em três eixos fundamentais: formação docente, produção e distribuição de materiais pedagógicos e avaliação e monitoramento da aprendizagem. A ABC ocupa lugar central no segundo e terceiro eixos, colaborando com o MEC na estruturação de materiais de apoio, na formação de multiplicadores e na mobilização das redes estaduais e municipais para a adesão ao programa. Essa colaboração, embora legitimada pelo discurso da cooperação federativa, traduz uma forma de descentralização controlada, em que a implementação das políticas públicas passa a depender de mediadores privados.

A parceria com o CAEd/UFJF é exemplar dessa lógica de complementaridade. Enquanto o CAEd desenvolve o instrumento técnico da Avaliação da Fluência em Leitura, a ABC atua como agente de difusão e operacionalização pedagógica dessa avaliação nas redes de ensino. A associação participa da formação de gestores e professores, da interpretação dos resultados e da mobilização das secretarias para o uso dos dados gerados pela plataforma do CAEd. Na prática, ambas as instituições constituem os dois polos de uma mesma engrenagem: o CAEd produz e processa os indicadores; a ABC dissemina e aplica seus efeitos no cotidiano escolar, traduzindo os dados em ações, metas e procedimentos.

Essa complementaridade reforça a natureza tecnocrática e performativa da política de alfabetização contemporânea. O conhecimento sobre o processo de leitura e escrita é substituído pela crença na gestão por evidências, na qual o dado estatístico assume valor de verdade e orienta todas as decisões pedagógicas. O que se apresenta como suporte técnico é, na realidade, uma forma de regulação pedagógica, que redefine os objetivos da alfabetização conforme as exigências dos indicadores. A leitura, concebida como prática social e cultural, é reconfigurada como variável mensurável, velocidade, precisão e prosódia e, portanto, como objeto de gestão.

Essa estrutura revela o modo como o Estado neoliberal contemporâneo terceiriza o controle da educação, mantendo o discurso da cooperação e da inovação. O que se observa é uma divisão funcional: ao setor público cabe o papel de legitimar a política; às organizações privadas e filantrópicas, o de implementá-la e garantir seus resultados. Tal arranjo produz um recuo do Estado como executor direto e a ascensão de novos atores que, embora se apresentem como "parceiros técnicos", atuam como mediadores ideológicos da política educacional.

Do ponto de vista teórico, esse fenômeno pode ser compreendido como expressão da privatização lato sensu da educação pública (Adrião, 2009), em que o controle não se dá pela venda direta de serviços, mas pela introdução de lógicas, linguagens e instrumentos empresariais no interior da política pública. No caso da alfabetização, essa privatização assume caráter simbólico, onde os sentidos de ensinar, aprender e avaliar são reorganizados a partir de uma matriz de produtividade, em que a "eficiência" substitui a formação integral e a "fluência" substitui a compreensão crítica.

A parceria entre a ABC e o CAEd, ao institucionalizar o ciclo completo da avaliação da produção do dado à sua aplicação pedagógica, consolida um modelo de gestão educacional baseado na performatividade. As escolas, ao utilizarem as plataformas e materiais oferecidos, internalizam não apenas práticas, mas também valores e modos de pensar o ensino da leitura. Essa incorporação silenciosa é o que Bakhtin (2003) evidencia, pois uma única voz, a da técnica, da eficiência e do resultado, se sobrepõe às múltiplas vozes que compõem a vida da escola e o processo de ensino-aprendizagem.

O impacto dessa integração sobre o trabalho docente é profundo. Professores e gestores passam a ser responsabilizados pelos índices produzidos por sistemas externos, enquanto o ato pedagógico é reduzido à execução de orientações derivadas de relatórios e planilhas. A suposta autonomia pedagógica é substituída por uma autonomia tutelada, em que as decisões sobre o que e como ensinar são previamente definidas pelos parâmetros das avaliações.

Nesse contexto, o papel do professor é deslocado da mediação crítica do conhecimento para o cumprimento de metas, e a leitura, em lugar de constituir espaço de produção de sentidos, converte-se em

ferramenta de verificação do rendimento escolar. O entrelaçamento entre ABC, CAEd e MEC, mediado por discursos de colaboração e inovação, configura, portanto, uma nova arquitetura de controle educacional, sustentada por dados, metas e protocolos. Essa arquitetura, ao mesmo tempo em que fortalece a capacidade técnica das redes, esvazia a dimensão política e cultural da alfabetização, submetendo-a a um regime de avaliação contínua e de regulação permanente.

O que emerge desse processo não é apenas um novo modelo de gestão, mas uma redefinição da própria função social da escola, agora orientada pela performatividade e pela transparência dos resultados, em detrimento da formação crítica e humana.

Convergências CAEd–ABC e seus Efeitos para a Formação de Leitores

A relação entre o CAEd/UFJF e a Associação Bem Comum (ABC) não é casual, mas constitutiva de um modelo contemporâneo de governança educacional em rede, no qual instituições públicas, privadas e filantrópicas compartilham funções que antes eram exclusivas do Estado. Essa articulação não se limita a uma cooperação técnica; ela expressa a formação de um complexo avaliativo-gerencial, que organiza, executa e legitima políticas de alfabetização e de monitoramento da aprendizagem segundo a lógica da eficiência, da mensuração e da performatividade.

De um lado, o CAEd assume a função de centro produtor de tecnologia e conhecimento avaliativo, responsável pelo desenvolvimento de instrumentos, pela construção das escalas de mensuração e pela infraestrutura digital que sustenta a coleta e o processamento dos dados. De outro, a ABC atua como difusora pedagógica e mobilizadora das redes, encarregada de traduzir os resultados produzidos pelo CAEd em ações de formação, metas e práticas escolares. Assim, o que se configura é uma divisão funcional do poder técnico: ao CAEd cabe a produção dos indicadores, à ABC a disseminação de seus efeitos pedagógicos e políticos.

Essa complementaridade confere ao sistema de avaliação um caráter totalizante, pois conecta a dimensão técnica (a medição) à dimensão pedagógica (a ação docente) em um mesmo circuito de

regulação. O discurso de "apoio às redes" e "formação baseada em evidências" oculta o fato de que ambas as instituições operam como mecanismos de mediação e controle, alinhando o trabalho das escolas às metas e indicadores definidos fora delas. O professor e o gestor escolar deixam de ser sujeitos da elaboração das práticas educativas e passam a desempenhar o papel de executores de rotinas validadas por agentes externos, reduzindo o campo da docência à operacionalização de políticas tecnicamente prescritas.

No âmbito da Avaliação da Fluência em Leitura, essa convergência se torna ainda mais evidente. O CAEd desenvolve o sistema de medição, que transforma a leitura em objeto de cronometragem e contagem de acertos, enquanto a ABC se encarrega de induzir a adesão das redes a esse modelo, difundindo materiais, formações e orientações metodológicas baseadas nos resultados da avaliação. A alfabetização passa, assim, a ser tratada como um processo gerenciável e mensurável, cuja eficácia depende da conformidade às orientações emanadas por essas instituições. O que se institui é uma pedagogia da obediência aos dados: o ensino ajusta-se aos indicadores, e a escola reorganiza seus tempos, suas prioridades e seus conteúdos em função das avaliações externas.

O resultado desse processo é a constituição de um novo tipo de dependência pedagógica. A autonomia escolar, prevista constitucionalmente como princípio da gestão democrática, é substituída por uma autonomia administrada, na qual as decisões curriculares e didáticas são condicionadas pelos relatórios e plataformas produzidos por esses agentes técnicos. Essa dinâmica acentua o fenômeno que Freitas (2014) denomina de reversão tecnocrática da gestão escolar, em que a escola é governada não mais pela mediação pedagógica e pela reflexão coletiva, mas pela imposição de metas e resultados.

A convergência entre CAEd e ABC também opera no plano discursivo. Ambas as instituições compartilham uma linguagem comum, baseada em expressões como *evidências*, *eficiência*, *aprendizagem mensurável* e *impacto comprovado*. Essa linguagem produz um efeito de cientificidade que mascara o caráter ideológico do projeto, convertendo pressupostos políticos, como a defesa da

meritocracia, da responsabilização docente e da competitividade entre redes, em verdades técnicas.

Na visão discursiva de linguagem, o discurso hegemônico neutraliza o diálogo e silencia as vozes dissonantes das escolas, impondo uma visão única sobre o que é aprender, ensinar e avaliar. Esse movimento atinge o coração do trabalho docente. A leitura compreendida como prática social e enunciativa, torna-se um ato performático, avaliado pela velocidade, precisão e prosódia dos leitores. O professor, por sua vez, é compelido a adaptar suas práticas a padrões externos de eficiência, perdendo espaço para a experimentação, a criação e a escuta das diversidades de aprendizagens dos estudantes. A relação pedagógica, antes dialógica e formadora, converte-se em relação instrumental, mediada por aplicativos, planilhas e protocolos.

No plano macroestrutural, a aliança entre CAEd e ABC reforça o modelo de Estado avaliador (Afonso, 2012), no qual a função do poder público deixa de ser a de garantir as condições materiais e formativas para a educação, e passa a ser a de monitorar, comparar e ranquear o desempenho das redes. Esse Estado gerencial desloca sua ação do campo pedagógico para o campo estatístico, delegando às universidades e às organizações privadas o papel de executor técnico e, ao mesmo tempo, de legitimador científico da política. O conhecimento pedagógico, em vez de questionar as condições sociais da aprendizagem, é instrumentalizado para justificar decisões administrativas e políticas.

Ao transferir a regulação da alfabetização para instituições externas, o poder público também transfere os sentidos da leitura e da formação. O que se ensina e como se ensina passa a ser determinado por métricas externas, e não pela realidade cultural, social e linguística das crianças e das escolas públicas brasileiras. Nessa dinâmica, a alfabetização perde seu caráter de processo emancipador e torna-se um instrumento de ajuste funcional às demandas do capital, cujo objetivo não é formar leitores críticos, mas trabalhadores eficientes, desprovidos de criticidade.

A convergência entre CAEd e ABC, portanto, não é apenas técnica, mas estrutural: ambas compõem a engrenagem que sustenta a racionalidade neoliberal aplicada à educação. Essa simbiose redefine

o papel da escola pública, subordina o trabalho docente à lógica dos indicadores e transforma a alfabetização em campo de experimentação de políticas de controle social e produtivismo pedagógico.

Considerações Finais

A análise das relações estabelecidas entre o CAEd/UFJF, a Associação Bem Comum (ABC) e o Estado revelam que as políticas de alfabetização contemporâneas, em especial a Avaliação da Fluência em Leitura, não podem ser compreendidas apenas como dispositivos técnicos de diagnóstico. Elas se configuram como práticas ideológicas que reestruturam o sentido da leitura, o papel do professor e a função social da escola pública. Ao situar essas instituições no centro do aparato de avaliação e monitoramento da alfabetização, torna-se evidente que a leitura, sob a égide das políticas gerenciais, é deslocada de sua dimensão cultural e formadora para uma dimensão instrumental, subordinada à lógica da mensuração e do controle.

A linguagem, em Bakhtin (2003), é o espaço por excelência na constituição dos sujeitos, lugar em que o humano se faz na relação com o outro. Cada ato de leitura é, portanto, um ato dialógico, um encontro entre vozes, tempos e valores. A Avaliação da Fluência, ao se apoiar em critérios técnicos e na mensuração mecânica da leitura oral, suprime a dimensão dialógica da linguagem, instaurando um regime monológico em que apenas uma voz é autorizada a falar: a voz do desempenho. O leitor, nesse contexto, deixa de ser interlocutor e se converte em objeto de aferição. A palavra, em vez de mediar o pensamento e a linguagem, passa a servir como medida do sucesso escolar.

O modelo de gestão que sustenta tais políticas também produz efeitos profundos sobre o trabalho docente. A autonomia, princípio constitutivo da prática pedagógica, é substituída por uma autonomia regulada, na qual o professor é convocado a agir dentro dos limites previamente estabelecidos por protocolos e metas externas. Esse fenômeno reforça o que Freitas (2014) denomina de captura do trabalho pedagógico, pela qual a ação educativa é reorganizada em função da lógica da responsabilização e do desempenho. O professor

deixa de ser sujeito que interpreta e media o conhecimento, para tornar-se executor de políticas e transmissor de metas.

Tais deslocamentos repercutem diretamente na formação de leitores. A leitura, reduzida a habilidade técnica, deixa de ser experiência estética, cognitiva e ética para tornar-se instrumento de aferição. Ao invés de leitores críticos, capazes de compreender e intervir na realidade, as políticas de avaliação formam sujeitos adaptados, treinados para cumprir metas e alcançar níveis de proficiência. Essa redução instrumental da leitura é coerente com o projeto neoliberal de educação, que busca formar indivíduos competentes para o mercado e dóceis à estrutura social vigente, mas incapazes de problematizá-la. A crítica a esse modelo exige reconhecer que a Avaliação da Fluência não é neutra: ela produz o sentido hegemônico sobre o que é ler, quem é o bom leitor e qual é o papel da escola. Ao medir a fluência, por meio da decodificação do código linguístico em detrimento da compreensão, a política reafirma uma concepção empobrecida de leitura, descontextualizada, fragmentada e desprovida de intencionalidade social na formação de leitores críticos.

O leitor deixa de ser sujeito de linguagem para tornar-se variável estatística. Como observa Bakhtin (2003), toda palavra é prenhe de resposta, ler é sempre dialogar e não medir. No entanto, o discurso das avaliações em larga escala, elimina o diálogo, instaurando uma prática pedagógica centrada na resposta esperada, e não na produção de novos sentidos.

Nesse cenário, este artigo propõe deslocar o olhar: da leitura como desempenho para a leitura como prática social e discursiva, mediada pela linguagem e constituída na interação entre sujeitos historicamente situados e datados. Investigar a Avaliação da Fluência a partir dessa perspectiva significa interrogar não apenas seus instrumentos e resultados, mas também o que há por traz de sua concepção, suas implicações políticas, epistemológicas e éticas. O que está em disputa não é apenas a metodologia de aferição da aprendizagem, mas a própria concepção de ser humano que orienta o projeto de educação pública em curso.

Assim, compreender as implicações das atuações do CAEd e da ABC para a formação de leitores é compreender o modo como as

políticas educacionais contemporâneas visam "formar" os sujeitos dessas políticas para atuarem nas diversas esferas sociais. Em lugar de formar leitores críticos, abrem-se espaços para uma formação voltada ao adestramento e à conformidade. Ao evidenciar essas contradições, reafirmamos a necessidade de uma pedagogia que recupere o caráter dialógico, ético e social da leitura, reconhecendo nela não um índice de desempenho, mas um ato de resistência, de construção de sentidos e de humanização.

Referências

ADRIÃO, Tereza. **Privatização da educação básica no Brasil**: estratégias e tendências. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1139-1158, 2018.

ADRIÃO Tereza.; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/document%20(4).pdf Acesso em: 28 out 2024.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. **Educação &. Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471- 484, abr.- jun. 2012. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Privatização e controle do trabalho docente**. Educação & Sociedade, v. 39, n. 143, p. 1085-1105, 2018.

EFEITOS DO CASAMENTO PREMATURO NA FREQUÊNCIA E DESEMPENHO ESCOLAR DAS MENINAS: OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES DE CONTINUIDADE EDUCACIONAL[1]

Domingos Neto João Joaquim (UERJ) [2]

Introdução

Este artigo aborda uma temática bastante discutida nos dias de hoje que vem se arrastando há muito tempo, os casamentos prematuros e a escolarização da rapariga. Os casamentos prematuros constituem violação dos direitos humanos e têm como consequências gravidez precoce ou prematura, abandono da escola, descriminação, a perpetuação da pobreza, a violência baseada no género, problemas de saúde reprodutiva e a perda de oportunidades de empoderamento das crianças do sexo feminino e, consequentemente, das raparigas, levantou-se a seguinte pergunta de partida que deu origem ao presente estudo: Até que ponto os casamentos prematuros influenciam na escolarização da rapariga? Ao espelhar-se pela questão pretende-se: Analisar os casamentos prematuros e sua influência na escolarização da rapariga; E específicamente: Identificar o casamento prematuro e sua influência na escolarização da rapariga; Descrever como os casamentos prematuros influenciam na escolarização da rapariga; Propor medidas de redução de casamentos prematuros e a sua influência na escolarização da rapariga.

Na estatística da população moçambicana, a criança representa mais da metade da população e a promoção do seu bem-estar constitui uma das grandes prioridades do País. Este compromisso está

[1] O presente texto não está construido em total concordância com as normas linguisticas e gramaticais que ambasam o Português Brasileiro. Esclarecemos que a linguagem atende as normas linguisticas que constituem a linguagem de Moçambique.

[2] Doutorando em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestre em Comunicação Educacional e Medias Digitais pela Universidade Aberta de Portugal e Licenciado em Ensino de Matemática pela Universidade Católica de Moçambique. Bolsista CAPES/Brasil, integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos de Géneros, Sexualidades e Diferença (GESDI), Contato: domingosneto82@gmail.com

plasmado na Constituição da República que protege de forma inequívoca os direitos da criança.

Moçambique tem estado a registar avanços significativos em termos de adopção de instrumentos atinentes à protecção da criança, com destaque para a aprovação da legislação sobre a Promoção e Protecção dos Direitos da Criança, a Organização Tutelar de Menores e a Prevenção e Combate ao Tráfico de Pessoas, particularmente Raparigas e Crianças.

Destaca-se, igualmente, a aprovação do Plano Nacional de Acção para a Criança (PNAC III (2025-2034), lançado em 2025, o PNAC III reafirma o compromisso do governo moçambicano em garantir os direitos de todas as crianças até os 18 anos, integrando ações multissetoriais e a visão de "A Criança em Primeiro Lugar" o qual tem como uma das metas a redução dos casamentos prematuros e a implementação de acções nas várias áreas que resultaram na melhoria do acesso das crianças aos serviços de saúde, educação, protecção e aos programas de segurança social básica e na redução da sua vulnerabilidade.

Com efeito, a prevalência de casamentos prematuros de 48% em menores de 18 anos (IDS, 2022), coloca Moçambique entre os 10 países com a prevalência mais elevada. Para a prevenção e combate dos casamentos prematuros, várias acções têm sido levadas a cabo pelo Governo em coordenação com a sociedade civil e instituições religiosas. Entretanto, constitui desafio de todos, o reforço das acções de consciencialização dos vários sectores da sociedade, incluindo as famílias, as crianças, os líderes tradicionais, religiosos e comunitários e das acções para a redução da vulnerabilidade das famílias como forma de contribuir para o empoderamento da rapariga e eliminação dos casamentos prematuros.

Moçambique é o décimo país do mundo, com uma prevalência de casamentos prematuros mais elevada, em que 14% das raparigas, entre os 20 e 24 anos de idade, casaram antes dos 15 anos de idade e, 48% casaram antes dos 18 anos de idade. A correcção desta situação requer uma intervenção multissectorial e coordenada, quer a nível do Governo como da sociedade civil.

Discussão Teórica
Casamento

"É a união voluntária e singular entre um homem e uma rapariga, com o propósito de constituir família, mediante comunhão plena da vida". Nos termos da Lei da Família, Lei nº 10/2004 de 10 de Agosto, a idade legal para se casar sem consentimento parental, passou dos 16 para os 18 anos. Entretanto, no interesse público e familiar e, havendo consentimento dos pais ou dos representantes legais, o casamento pode ser contraído aos 16 anos a título excepcional.

Criança/Adolescente

Considera-se criança a todos os indivíduos com menos 18 anos de idade (Lei nº 7/ 2008, de 9 de Julho, Sobre a Promoção e Protecção dos Direitos da Criança).(Moçambique, 2008)

Na definição deste conceito baseei-me nas reflexões da Concepção da Sociologia da Infância, na carta dos direitos das crianças e na concepção que os próprias populações das regiões escolhidas (do Búzi os ndaus, do Dondo os cenas e os de Marromeu também senas phodzo[3]) tem das crianças. De acordo com Monteiro e Carvalho (2011), as concepções tradicionais definem as crianças como seres irresponsáveis, imaturos, incompletos incompetentes e meros receptáculos de uma acção de socialização que os adultos lhes proporcionam. A concepção tradicional da criança já foi ultrapassada pela Sociologia da Infância, esta última concebe as crianças como actores sociais. As acriança como actores, elas interagem entre si e com capacidades de produção de uma cultura específica " culturas infantis". Sarmento (2003) destaca que na ideia de "culturas infantis" considera-se a capacidade das crianças produzirem significações e modos de monitorização da acção que são genuínos.

Ao se definir o conceito crianças quase sempre acaba se tocar em um outro termo a infância neste caso. Estes dois conceitos quase sempre andam juntos. Porém, deve-se considerar um conjunto de

[3] Línguas faladas nestas regiões

dimensões. Numa vertente social a infância é uma construção da sociedade aonde este grupo geracional (crianças) se encontra. De acordo com Charlot (1986), a representação da criança é socialmente determinada porque exprime as aspirações e as recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem. Particularmente nas sociedades indicadas acima é considerada criança todos aqueles indivíduos que não tenham passado pelos ritos de iniciação independentemente da sua idade.

A convenção da carta dos Direitos das Crianças (aprovada na 44ª sessão da ONU, 1989 e ratificada pelo Conselho nacional de Ministros), define criança como todo o ser humano com menos de dezoito (18) anos, excepto, se a lei nacional conferir-lhe a maioridade mais cedo. No entanto, a maioridade em Moçambique é conferida aos indivíduos com vinte e um (21) anos. Considera-se que com esta idade o indivíduo é capaz de administrar a sua pessoa.

Todavia, os critérios culturais que definem se um indivíduo é adulto ou criança entram quase sempre em choque com as leis internacionais, pois a visão que as leis internacionais têm da criança são baseadas nos ideais das classes médias. Deste modo, todas as crianças que não se encaixam nos padrões internacionais, as crianças casadas, mães, e que não frequentam uma escola são consideradas "crianças fora do lugar[4]".(Cornolly, Ennew, 1996 *apud* Colonna, 2012). Em Moçambique, a maior parte das crianças sai da infância directamente para a fase adulta. Não existe uma fase intermédia, a adolescência. Esta não é vivenciada e por isso torna-se cada vez mais impossível sair-se do impasse da violação dos direitos das crianças uma vez que, no nosso contexto as regras tradicionais e culturais não se conciliam com as leis ocidentais. Assim, concluímos que o lugar que as crianças ocupam varia de contexto para contexto, uma vez que a infância è uma construção social. Os critérios que caracterizam a infância de uma determinada sociedade não são os mesmos critérios que vão caracterizar a infância em outra sociedade.

[4] Que não se enquadra aos padrões ocidentais

Casamento Prematuro/ União Prematura na Adolescência

A união prematura na adolescência é um fenómeno complexo e preocupante que pode ter consequências significativas tanto para os indivíduos envolvidos quanto para a sociedade em geral. A OMS define a adolescência como o período entre 10 e 19 anos de idade, durante o qual os jovens enfrentam uma série de desafios físicos, emocionais e sociais. Infelizmente, em muitas comunidades ao redor do mundo, a pressão cultural, a falta de acesso à educação sexual abrangente e a pobreza contribuem para a ocorrência de uniões prematuras (Jain, 2013).

O casamento prematuro é definido como a união marital, envolvendo menores de 18 anos. Este constitui violação dos direitos sexuais e reprodutivos. Em Moçambique, a idade núbil é dezoito anos podendo, excepcionalmente e "quando ocorram circunstâncias de reconhecido interesse público e familiar e houver consentimento dos pais ou dos legais representantes" (Lei da Família 10/2004) o casamento ser realizado entre indivíduos de sexos opostos com a idade mínima de dezasseis anos e passando para dezoito anos. Neste contexto, toda e qualquer união marital entre dois jovens de diferentes sexos que não observe as idades mínimas estabelecidas na acima referida Lei da Família é considerada casamento prematuro.

Ao estabelecer a mesma idade núbil para ambos os sexos este dispositivo legal pretende garantir, em primeiro lugar, a aplicação do princípio constitucional de igualdade dos cidadãos perante a lei. Tenta, ainda, salvaguardar os direitos preconizados na Convenção dos Direitos da Criança, em particular, "o direito à educação, saúde reprodutiva e mental, o direito a brincar e a poder crescer no tempo certo (Silva; Sitoe, 2011, p. 07). Por fim os autores, procuram acautelar o casamento de menores, principalmente se tiver em consideração a persistência da prática de casamentos prematuros em Moçambique.

Como explicar, então, que não obstante a existência de dispositivos legais e institucionais, nomeadamente a aplicação de multas e/ou a dissolução do casamento, que garantem a igualdade de direitos, Moçambique, em 2014, ocupe a décima posição no ranking mundial dos países mais afectados pelos casamentos prematuros (Unicef, 2014, p. 03).

Estudos têm destacado os impactos adversos das uniões prematuras na adolescência. Como ressalta um estudo publicado na revista *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, essas uniões frequentemente resultam em interrupção da educação formal, limitando assim as oportunidades futuras de emprego e crescimento pessoal para os jovens envolvidos (Shah & Shah, 2010). Além disso, a falta de maturidade emocional e financeira pode levar a dificuldades conjugais, aumentando o risco de divórcio ou separação precoce.

A saúde sexual e reprodutiva também é uma preocupação central quando se trata de uniões prematuras na adolescência. Casamentos precoces muitas vezes estão associados a uma maior probabilidade de gravidez na adolescência, o que pode levar a complicações de saúde para as jovens mães e seus filhos. Um estudo concluiu que adolescentes casadas têm maior probabilidade de engravidar antes dos 18 anos em comparação com adolescentes não casadas (Ganchimeg *et al*., 2018).

Ainda na visão dos autores supracitados, além dos impactos individuais, as uniões prematuras também têm implicações sociais e económicas. A perpetuação do ciclo de pobreza é frequentemente observada, pois os jovens casais geralmente carecem dos recursos necessários para sustentar suas famílias. Isso pode resultar em maior dependência de assistência governamental e contribuir para a marginalização socioeconómica de comunidades inteiras.

De forma simples, as uniões prematuras na adolescência representam um desafio multifacetado que requer abordagens holísticas e colaborativas para mitigar. Intervenções eficazes devem visar não apenas a educação sexual abrangente e o acesso aos serviços de saúde reprodutiva, mas também a capacitação económica e educacional dos jovens, permitindo-lhes tomar decisões informadas e construir um futuro mais promissor (Shah & Shah, 2010).

Implicações das Uniões Prematuras

A união prematura não só compromete o futuro da menina envolvida, como também constitui um grave problema de saúde pública. As possíveis implicações são infecções por HIV, abortos espontâneos ou provocados, anemia, depressão infantil, e fístula

obstétrica (episiotomia). Em casos piores, o casamento prematuro tem aumentado sobremaneira a mortalidade materna infantil. Os dados do III Censo Geral da População e Habitação realizado em Moçambique mostram que 20% de mortes maternas resultam das mulheres que engravidam com menos de 18 anos (INE, 2008 citado por Bassiano e Lima, 2018).

Na visão da UNICEF (2016) citada por Bassiano e Lima (2018), as uniões prematuras em Moçambique fazem com que muitas meninas abandonem a casa dos pais. Os fenómenos da gravidez indesejada e das graves doenças que podem levar à morte fazem com que as crianças fiquem limitadas para continuar com os seus estudos. Em vez de dedicar o seu tempo à escola e às brincadeiras, assumem o seu novo papel social, o de esposa, sendo que dificilmente conseguem progredir. Cada menina casada antes dos 18 anos promove uma tragédia individual e colectiva, a tragédia individual refere-se ao impacto negativo na vida da menina, que perde oportunidades de educação, desenvolvimento e vive com maiores riscos à saúde. A tragédia colectiva envolve a sociedade, que também sofre com a perpetuação da pobreza e desigualdade, devido à falta de progresso dessas jovens. O PSAF (2014) citado por Selemane (2012) assinala que meninas envolvidas nessa prática ficam mais pobres e marginalizadas. Não chegam a obter emprego do seu gosto; ficam vulneráveis à instabilidade psicológica, e têm as suas vidas e os seus futuros comprometidos.

A USAID (2021) através do estudo realizado sobre os casamentos prematuros concluiu que em todos os grupos houve o sentimento de que os casamentos prematuros têm impactos muito negativos para a raparigas, pois estas ficam com o seu futuro comprometido, dado que casadas, assumem responsabilidades no lar, o que as impede de continuar os estudos e, consequentemente, perdem oportunidades e sonhos, o que agrava a situação da pobreza nas comunidades.

As uniões prematuras reduzem as oportunidades da rapariga de continuar com os estudos, permanecendo analfabeta e sem habilidades e possibilidades para instruir os seus filhos e, caso tais casamentos continuem a crescer na comunidade, tais comunidades poderão ter gerações cada vez mais menos instruídas, agravando assim os níveis de pobreza nas comunidades, tal como foi também

referido pelo Francisco (2014) citado por USAID (2021), sublinhando que os casamentos prematuros comprometem o futuro das raparigas no que respeita a sobrevivência, desenvolvimento e enquadramento na sociedade.

Escola

Segundo Canário (2005), a escola de hoje não é a do princípio do século nem sequer a escola da "reprodução" descrita por Bourdieu, pois aquela sofreu ao longo dos tempos duras críticas pelo facto de não conseguir satisfazer as suas promessas. Este sentimento de mal-estar segundo o autor remonta ao diagnóstico, formulado no final dos anos 60, da existência de uma "crise mundial da educação", que deve ser entendida como uma "crise da escola". A crise a que se refere Canário (2005) é uma crise à escala mundial e comum a muitos países industrializados que surge associada ao desarme da massificação da escola e, portanto, trata-se de uma crise de legitimidade do estado providência.

Relativamente à escola em Moçambique, podemos dizer que ela encontra-se no período das promessas, pois verificou-se a partir dos anos noventa a mudança da Constituição da República e consequentemente a passagem dum sistema monopartidário para um sistema multipartidário que altera os modos de governação e introduziu o sistema democrático. Ao nível da educação assistiu-se através da introdução da lei 6/92 um processo de democratização de acesso à escola em que a educação é consagrada como um direito e um dever de todos os cidadãos. Esta mudança de concepção contribuiu significativamente para a massificação do ensino e a explosão escolar, assim como também passa a existir um optimismo em relação à escola assente numa promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade (Uaciquete, 2011; Mazula, 2005).

Como afirma Canário (2005), no tempo das promessas o novo Estado educador, que dominou a escola do tempo das certezas, adquire as características de um Estado desenvolvimentista que gere um sistema educativo percebido como uma grande empresa. Em Moçambique também podemos verificar que o Estado cria condições

para o acesso à educação e o investimento que tem sido feito na educação é visto pelos atores como uma condição do desenvolvimento, necessariamente impulsionada pelo Estado, estabelecendo-se deste modo uma associação entre o progresso económico e a elevação geral dos níveis de qualificação escolar das populações. É de registar, aliás, que também Gomez (1999) afirma que a educação passa a ser o motor de desenvolvimento.

Educação Como um Direito

A história do direito a educação escolar é semelhante a luta por uma legislação protectora dos trabalhadores das indústrias nascentes, pois em ambos os casos foi no século XIX, que se lançaram as bases para os direitos sociais como integrantes da cidadania. O autor reafirma ainda que a educação é um pré-requisito do exercício de outros direitos civis e para tal o saber ler e escrever é indispensável.

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo onde por existência, deve entender tanto o simples factor externo de um direito histórico ou vigente, quanto ao reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria acção. A figura do direito tem como correlato a figura de obrigação (Bobbio, 1992).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no seu artigo 26, defende que:

1. Toda a criança tem o direito a educação. A educação será gratuita, pelo menos no ensino primário. A educação primária será obrigatória [...];

2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais [...].

A educação como um direito humano significa que não deve depender das condições do aluno ou estar sujeita somente as regras do mercado, e tão pouco as condições sociais, culturais, de género ou étnicos, o mais importante é conseguir que todas as pessoas possam exercer e estar conscientes desse direito. Segundo Bobbio (1992), não existe actualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito a educação, variando, somente, de sociedade para sociedade.

O direito a educação é anunciado numa série de recomendações e directivas de organizações internacionais tais como, a Convenção Europeia dos Direitos Humanos (1950), a Convenção Contra a Descriminação no Domínio da Educação (1961), o Pacto Internacional Sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), a Educação Relativa aos Direitos do Homem e as Liberdades Fundamentais (Unesco, 1974), a Convenção sobre os Direitos da Criança ONU (1989), a Declaração sobre a Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia (1995), entre outros, nos quais se alargam e aprofundam as obrigações do estado com respeito ao direito a educação e impõem condições para que a educação para todos seja uma realidade.

O direito a educação representa assim a possibilidade de todos os cidadãos verem garantidas as condições para realizarem-se como pessoas, consciencializando-se face a importância de respeitarem os direitos e deveres fundamentais que regem a vida social, de assimilarem e praticarem os valores e padrões de vida comunitária.

Estêvão (2001), acrescenta que este direito insere-se na perspectiva da justiça social, que considera a educação não tanto como algo que é possível dar mais ou menos em sentido distributivo, mas antes em sintonia com a interpretação da educação como sendo primeiramente um processo que tem lugar num complexo de relações sociais.

Casamento Prematuro na Escolarização das Raparigas

A abordagem das capacidades, desenvolvida por Martha Nussbaum, oferece um referencial normativo central para compreender os impactos do casamento prematuro na escolarização das raparigas. Para a autora, uma sociedade justa é aquela que garante a todos os seus membros um conjunto mínimo de capacidades humanas centrais, entre as quais a educação ocupa lugar estruturante, por possibilitar o exercício da autonomia, da reflexão crítica e da participação social.

Nesse sentido, Nussbaum afirma:

> "Uma capacidade é aquilo que as pessoas são efetivamente capazes de fazer e de ser. Não se trata apenas de recursos ou de bem-estar subjetivo, mas de oportunidades reais para escolher e agir. Uma

> sociedade é minimamente justa apenas se garante a todos os cidadãos um limiar adequado dessas capacidades fundamentais" (Nussbaum, 2003, p. 40).

No contexto do casamento prematuro, a retirada precoce das raparigas da escola compromete diretamente esse limiar mínimo de capacidades, sobretudo aquelas relacionadas ao pensamento crítico, à imaginação, à razão prática e ao controlo sobre o próprio ambiente. Ao serem forçadas a assumir responsabilidades conjugais e maternas, as raparigas veem-se privadas das condições necessárias para desenvolver plenamente suas potencialidades humanas.

A autora reforça ainda que a educação não deve ser compreendida apenas como instrumento económico, mas como condição ética e política da dignidade humana:

> "A educação é uma das chaves mestras do desenvolvimento humano, pois capacita as pessoas a exercerem julgamento crítico, a questionarem tradições injustas e a participarem como iguais na vida social e política" (Nussbaum, 2003, p. 292).

Dessa forma, o casamento prematuro configura-se como uma violação estrutural da justiça social, uma vez que nega às raparigas oportunidades básicas para a construção de projetos de vida alternativos à submissão de género.

Procedimentos Metodologicos

Quanto aos procedimentos, o estudo cingiu-se na pesquisa bibliográfica. Pois segundo Gil (1994), o presente método consiste no desenvolvimento do estudo a partir de material já publicado, como livros, artigos, periódicos, trabalhos de conclusão académicos e outros documentos publicados na internet sobre o objecto de estudo.

Neste contexto, e tendo em conta os objectivos definidos e a questão formulada anteriormente, optou-se por uma metodologia de carácter qualitativo, tendo em conta o método comparativo. Portanto, a pesquisa empírica em análise resulta de um estudo que teve lugar em Sofala, com base em entrevistas, ligadas aos casamentos prematuros/precoce e a sua influência na escolarização da rapariga.

Ainda segundo Vilelas (2009), a investigação qualitativa é caracterizada por: 1) o investigador é o principal instrumento; 2) a investigação qualitativa tende a ser mais descritiva; 3) Na investigação qualitativa há mais interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados indutivamente; 5) o significado é de importância vital para as abordagens qualitativas; 6) é indutiva, isto é, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias a partir de padrões encontrados nos dados.

Teve como paradigma, interpretativo. Amado (2017, p. 117) considera o paradigma, ou esquema interpretativo, "um conjunto de crenças que orientam a acção". Cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo as questões que formulam e as interpretações que faz dos problemas.

Ainda segundo Guerra (2006; Vilelas, 2005), as abordagens que privilegiam a interpretação dos fenómenos sociais têm como finalidade descrever, descodificar, traduzir certos fenómenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente.

Neste artigo, com o intuito de investigar a questão central e os objetivos específicos desta pesquisa (quais sejam, compreender as circunstâncias e condicionantes que permeiam a experiência de raparigas em situação de casamento prematuro e ou gravidez precoce do ponto de vista da própria casada e gestante precocemente e a relação desse fenômeno com sua vida estudantil, bem como investigar a percepção dos professores (Directores Pedagógicos) em relação à incidência da gravidez na adolescência e o papel da escola frente ao ensino da educação sexual e a forma como a instituição lida com este facto social), segue à fase das discussões dos resultados produzidos nas entrevistas individuais com os intervenientes selecionados, além dos registros realizados no diário de campo, e das consultas documentais e bibliográficas[5].

[5] Na transcrição das entrevistas, não se teve preocupação com os aspectos prosódicos, como entoação, prolongamento de vogais de finais de sílaba ou frase, ênfases em determinadas partes da fala etc. Como o foco de interesse foi o conteúdo das falas dos informantes, evitamos reproduzir na transcrição os sinais utilizados para esses aspectos prosódicos. Utilizamos, portanto: ( ) – para marcar incompreensão de palavras ou segmentos; (( )) – para comentários descritivo do transcritor; [...] – para interrupção ou retomada da fala; " " – para citações; ... – para qualquer pausa. Tentou -se reproduzir, na medida do possível, o coloquialismo das falas dos

Participaram das entrevistas (13) treze individuos a destacar:

- Líderes comunitários;
- Directora da repartição de Genêro e Educação da Direção Provincial da Educação;
- Técnicas da repartição de Gênero e Educação da Direção Distrital da Educação;
- Directores(as) Adjuntos(as) Pedagógicos(as) das Escolas;
- Supervisora da FDC, na área de sensibilização de raparigas e rapazes nas escolas;
- Raparigas.

A escolha dos participantes foi aleatoria, sem nenhuma pré-disposição do pesquisador, envolvendo três (3) Líderes comunitários, Directora da repartição de Genêro e Educação da Direção Provincial da Educação, três (3) Técnicas da repartição de Genêro e Educação da Direção Distrital da Educação; três (3) Supervisoras da FDC, na área de sensibilização de raparigas e rapazes nas escolas; e três (3) Raparigas (em situação de casamento e gravidez prematuro). Para não citar alguns nomes proprios, foram utilizadas codinomes ao longo do texto.

Apresentação e Discussão dos Dados
A Questão Numérica

Uma das formas mais evidentes de investigar a eventual relação da evasão escolar com o casamento precoce, e que traz um grande apelo positivista e científico, é realizar um simples cotejo quantitativo do total de adolescentes que passaram pela gravidez e estão em situaçao de casamento precoce com o número daquelas que seguiram em seus estudos e, consequentemente, o número daquelas que abandonaram a carreira escolar. O mundo dos factos, porém, costuma ser bem mais complexo que o mundo dos números. Nesta pesquisa, não foi diferente.

Uma das primeiras dificuldades que se teve quando iniciou a pesquisa em campo foi exatamente descobrir quantas adolescentes tinham passado pela gravidez e estão em situação de casamento

informantes, principalmente das raparigas/menivas, para que o leitor pudesse, com isso, formar uma ideia do pertencimento sociocultural dessas delas.

prematuro nos últimos 10 anos, portanto de 2015 a 2025. Esse era o recorte explicado algures ao longo do texto. Mas as direções distritais, das escolas e da ONG – FDC pesquisadas, os professores (DAPs) e demais funcionários não tinham essa informação. Percebeu - se, durante as conversas com diversos profissionais das instituições, para tentar descobrir quantas eram e quem eram essas adolescentes, que o meio que dispunham para se informar sobre esse facto era a própria memória. Na verdade, o afastamento da escola, quando solicitado pela adolescente, ficava anotado na ficha de matrícula, sem que houvesse controle ou acompanhamento dessa incidência de gravidez e posteriormente casamento ano a ano. Não havia uma espécie de rol nem qualquer informação sobre quais providências foram adotadas. No início, as listas formadas pelas escola continham 10, 20 e 35 nomes de alunas que haviam engravidado recentemente, mas sem indicar o ano lectivo exato, se estavam em situação de casamento prematuro ou não, sendo certo que apenas (03, 06 e 10 respectivamente) estaria em situação de evasão. Foram registrados esses apontamentos no acto da realização das entrevistas (2025):

> 12 de Maio 2025 (segunda-feira) ; 30 de Maio de 2025 (sexta-feira) e (19 de junho de 2025 (segunda-feira); – Os/As DAPs me relataram preocupação com o tema da gravidez na adolescência e casamentos prematuros, pois havia um número mais alto que o normal de incidência. Elas/Eles me entregaram listas com dez, vinte e trinta e cinco nomes de alunas que ficaram grávidas ou que tinham acabado de ter o bebê, sendo certo que destas dez, apenas três, seis e dez, dentre elas estavam incluidas a Nzinga Mbande, a Amina de Zazzau e a Lueji A' Nkonde[6], evadiram-se da escola. As demais continuavam frequentando a escola apesar das dificuldades.

Todavia, durante o período em que estava nas escolas, outros nomes apareceram e, ao final da pesquisa, chegou - se a um total de 13 alunas na Escola Secundária do Búzi, 25 na Escola Secundária de Macharrote e 39 na Escola Secundária de Marromeu, que ficaram grávidas, abandonaram a escola e tiveram seus bebês nos anos de 2020 e 2025, sendo certo que, destas 77 raparigas, dezanove (19)

[6] Como já informado no quadro metodológico, os nomes utilizados para as alunas são fictícios, de rainhas Africanas, com o intuito de preservar suas identidades.

estavam em situação de evasão escolar expressa e outras em situação de casamento prematuro. As outras 16, sequer conseguimos contacto (nem nós nem a escola), mesmo tentando localizá-las por meio de colegas de turma e pessoas conhecidas.

Essa dificuldade de se mensurar quantas alunas passaram pela gravidez e que estavam evadidas da escola e algumas em situação de casamento prematuro, também ficou implícita no estudo de caso realizado por uma professora de geografia da Escola Secundária de Macharrote - Dondo, Ricardina Chico, que visava subsidiar a escola para inserção do projeto pedagógico sobre gravidez precoce e sexualidade, pormenorizado a seguir:

No decorrer do ano de 2021, 2022 e início de 2023 observou-se na escola [...] grande ocorrência de alunas grávidas e alunos vivendo a paternidade, em comparação aos anos anteriores que apareciam casos, porém em menor quantidade. De acordo com um levantamento realizado com a equipe gestora da escola esse número se encontra entre 10 a 15 alunos [sic] que incluem, grávidas, puérperas, mães em licença maternidade e paternidade a menos de 1 ano, em um total de 533 alunos. Situação que se agrava ao considerar as mães e pais de crianças acima de 1 ano de idade (Chico, 2025, p.8).

A professora em seu texto indica, portanto, de 10 a 15 alunas que vivenciaram a maternidade e/ou paternidade nos anos de 2021 e 2022, o que também denota a mesma dificuldade que se teve em obter os dados exatos da escola.

Não se teceu essas linhas como uma forma de crítica pessoal aos profissionais da escola, como se pudesse soar que entendeu-se como se tivessem sido omissos ou não tiveram boa vontade. Ao contrário, tive uma excelente recepção na escola, considerando que a Directora da Escola foi colega do Magistério do pesquisador. Desde a diretora até os servidores administrativos e professores mostraram empenho em colaborar com pesquisa. Ajudaram sobremaneira no contacto com as alunas e com os próprios professores (DAPs) que seriam entrevistados. Simplesmente o que ocorre é que esses dados não são catalogados[7].

[7] Essa situação, aliás, não parece ser exclusiva da escola pesquisada. Ao iniciar o trabalho de campo, pediu-se as mesmas informações em outra escola que também seria palco das entrevistas, e a forma de buscarem os dados foi a mesma, de memória.

Registrou-se essa dificuldade de levantamento do número exato de alunas que passaram pela gravidez e estão em situação de casamentos prematuros em Diário de Campo (2025):

No no mesmo período – [...] tive um momento de conversa com professora Ricardina, autora do estudo de caso sobre a incidência de gravidez na adolescência na escola [...], e ela nos compartilhou a dificuldade que teve para conseguir saber quantas alunas estavam grávidas ou com recémnascidos em casa e muito meno as que estão em situação de casamento prematuro as que fazem parte do objecto de estudo. Segundo a professora, não existe um registro organizado das alunas nessa situação na escola. O que acontece é que elas trazem o atestado médico para lançar em suas fichas de frequência a fim de justificar as faltas, e apenas isso. Assim, para fazer o levantamento é necessário buscar na memória e conversar com outros professores e ou entrar em contacto com outras entidade que trabalham nas comunidades como é o caso da ONG - FDC. Percebi esse mesmo facto nas outras duas escolas ao conversar com a diretora. Não há um registro para a formalização de um rol de adolescentes grávidas e algumas terminam em casamentos prematuros. Tudo depende das lembranças de professores (DAPs) e diretores. E não existe uma ação organizada na escola para trabalhar esse público, a não ser a regularização da ficha de frequência. Foi daí que se decidiu incluir para a recolha de informações a ONG – FDC.

O que pode ser caracterizado a partir da conversa e o que não foi dito ao longo da mesma, mas está presente nas narrativas do que foi recolhido no trabalho de campo e no estudo de caso da professora, é que ainda há uma invisibilidade sobre a experiência de gravidez precoce para a escola e em casos de casamentos prematuro não lhes interessa saber e nem ia atraz do assunto, por que não dizer, uma invisibilidade das próprias alunas. Mesmo que, com a realização do estudo de caso e a inserção do tema num projeto pedagógico, a escola tenha despertado parcialmente para a situação (o que certamente é notável), todavia não se conseguiu sequer saber quantas realmente eram e quem eram as alunas que passaram pela gravidez precoce com

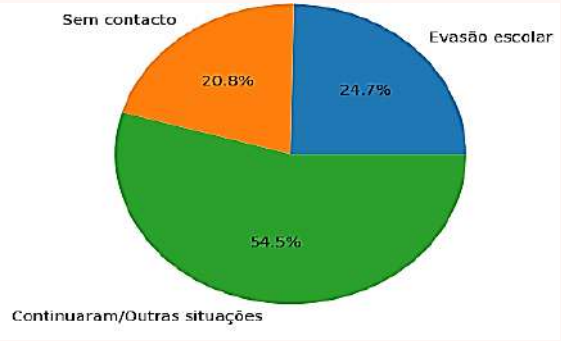
exatidão e nem as que se evadiram e estão em situação de casamentos prematuros.

Para Frigoto (2010), segundo o qual a escola é um lugar de mediação do qual o capital se vale para efetivar os seus interesses e também um lugar de formação ideológica para a reprodução das estruturas dominantes, percebemos, nas escolas pesquisadas, a tensão constante dessa luta e da força de manutenção do status quo.

Uma pergunta retórica pode ajudar a esclarecer o ponto. Será que em uma empresa multinacional, a diretoria de recursos humanos não saberia dizer quantas empregadas se afastaram por licença-maternidade no último ano? Ou quiçá na última década? Dificilmente não saberia, visto que esse dado reflete no capital variável das empresas e, por fim, no lucro. Dentro do campo ideológico, enxerga - se uma superação dessa condição quando o Estado, a escola e a sociedade estiverem mais comprometidos com a formação de seus cidadãos que a empresa com a situação funcional de seus empregados em um contexto de produção da mais valia.

Diante de tudo que foi considerado sobre a questão quantitativa, podería - se agora apresentar um gráfico e concluir que, até onde sabe se que, a gravidez precoce foi relevante para que 25% (vinte e cinco porcento) das alunas que a tiveram se evadissem da escola (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Percentagens de alunas gravidas, casamento precoce e evasão escolar



Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise dos dados quantitativos relativos à incidência de gravidez precoce e à evasão escolar nas três escolas secundárias pesquisadas – Búzi, Macharrote e Marromeu – permite compreender,

ainda que de forma parcial e marcada por limites institucionais de registo, a relação existente entre maternidade na adolescência, casamento prematuro e permanência escolar. No período compreendido entre 2020 e 2025, identificaram-se 77 alunas que engravidaram, tiveram seus bebês e se afastaram, temporária ou definitivamente, da escola. Deste total, 19 encontravam-se em situação de evasão escolar expressa, o que corresponde a aproximadamente 24,7% das ocorrências. Tal percentual autoriza afirmar que, no universo pesquisado, cerca de um quarto das alunas que vivenciaram a gravidez precoce acabou por romper o vínculo com a escola, confirmando a relevância desse fenómeno como fator de exclusão educacional.

Entretanto, os dados revelam que a relação entre gravidez precoce e evasão escolar não é linear nem automática. Mais da metade das alunas identificadas (54,5%) encontrava-se em outras situações, incluindo a continuidade dos estudos, ainda que em condições adversas. Esse dado tensiona leituras simplificadoras que tendem a atribuir à gravidez, de forma isolada, a responsabilidade pelo abandono escolar. Ao contrário, sugere que a evasão resulta de um conjunto de fatores interligados, tais como ausência de políticas de permanência, fragilidade do acompanhamento pedagógico, condições socioeconômicas precárias, estigmatização das alunas e, em muitos casos, a imposição do casamento prematuro como resposta social à gravidez.

Um dado particularmente expressivo é o percentual de 20,8% de alunas sem contacto ou localização possível, tanto por parte da escola quanto da equipa de pesquisa. Essa ausência de informação não pode ser interpretada apenas como uma limitação metodológica, mas como um achado empírico relevante em si mesmo. A impossibilidade de localizar essas alunas evidencia a fragilidade dos vínculos institucionais e a inexistência de mecanismos sistemáticos de acompanhamento das trajetórias escolares de raparigas que vivenciam a maternidade na adolescência. Trata-se de uma invisibilização que ultrapassa o plano estatístico e se inscreve no cotidiano das práticas escolares, nas quais a gravidez precoce é tratada como um acontecimento individual e episódico, e não como um problema estrutural que demanda respostas pedagógicas, sociais e políticas.

A distribuição dos casos entre as escolas também revela desigualdades territoriais importantes. A Escola Secundária de Marromeu concentra o maior número absoluto de alunas que engravidaram e se afastaram da escola, seguida por Macharrote e Búzi. Ainda que os dados não permitam estabelecer taxas proporcionais em relação ao total de matrículas, essa concentração sugere a existência de contextos locais mais vulneráveis, marcados por maiores dificuldades de acesso a serviços de saúde sexual e reprodutiva, menores oportunidades educacionais e maior incidência de normas socioculturais que naturalizam o casamento prematuro como desfecho da gravidez.

Os resultados quantitativos dialogam diretamente com as narrativas recolhidas nas entrevistas e com o estudo de caso realizado na Escola Secundária de Macharrote, nos quais se evidencia a ausência de registos sistematizados sobre gravidez precoce e casamento prematuro. O facto de os dados dependerem, em grande medida, da memória de professores (DAPs), diretores e funcionários administrativos reforça a compreensão de que a escola não dispõe de instrumentos institucionais para monitorar e intervir de forma planejada nessas situações. Assim, o número de 77 alunas identificadas deve ser compreendido como um dado conservador, que provavelmente subestima a real dimensão do fenómeno.

Nesse sentido, os dados empíricos corroboram a reflexão crítica de Frigotto (2010) ao evidenciar que a escola, enquanto espaço de mediação social, tende a reproduzir determinadas hierarquias e silenciamentos, especialmente quando as experiências das alunas não se convertem em indicadores relevantes para a gestão institucional. Diferentemente do que ocorre em contextos empresariais, nos quais afastamentos por licença-maternidade são rigorosamente controlados por impactarem diretamente o capital e a produtividade, no espaço escolar a maternidade adolescente não gera mecanismos equivalentes de monitoramento, justamente por incidir sobre sujeitos historicamente desvalorizados: raparigas, pobres e, em muitos casos, residentes em zonas periféricas ou rurais.

Dessa forma, mais do que demonstrar uma correlação estatística entre gravidez precoce e evasão escolar, os dados analisados revelam um processo mais amplo de exclusão e

invisibilização. A evasão de aproximadamente 25% das alunas não pode ser compreendida como um fracasso individual, mas como expressão de um sistema educativo que ainda não reconhece plenamente a gravidez precoce e o casamento prematuro como questões pedagógicas, sociais e políticas centrais. Assim, a análise quantitativa, longe de encerrar a discussão, reforça a necessidade de políticas educacionais intersetoriais que articulem escola, saúde, assistência social e comunidade, capazes de garantir não apenas o acesso, mas sobretudo a permanência e a dignidade das trajetórias escolares das raparigas.

Entretanto mais uma vez seríamos iludidos pelo dado quantitativo positivista. Isso porque conseguiu-se observar, durante o tempo em campo, que a evasão escolar de algumas alunas somente não aconteceu por causa da pandemia da covid-19 e seus reflexos na vida escolar.

Existe um período legal de afastamento de apenas três meses para alunas que se tornam mães, o que, inclusive, é passível de críticas ante a exiguidade temporal. O que ocorreu, entretanto, durante boa parte dos anos lectivos de 2020 e 2021, foi uma "extensão informal" desse afastamento para as alunas mães, em razão da adoção integral do ensino remoto, modalidade educacional estabelecida para as escolas em virtude da necessidade de distanciamento social durante o período de pandemia. Aliás, não só para as alunas que passaram pela gravidez e que estavam em situação de casamento prematuro, mas todos os alunos em geral tiveram as aulas presenciais suspensas e passaram a receber as tarefas acadêmicas em casa, exatamente nos mesmos moldes preconizados pela lei da aluna gestante, a Lei nº 18-2018 de 28 Dezembro (Moçambique, 2018).

Destacando as Narrativas dos Diferentes Atores Envolvidos e as Interpretações que Oferecem

A primeira questão visava colher opinião sobre conceito de casamento prematuro/precoce. Serviu para dar resposta a primeira pergunta de partida. A questão de fundo foi de pesar de que nem todos entrevistados têm a noção do conceito do casamento precoce/prematuro e o seu impacto.

Para esta questão as respostas obtidas a partir dos entrevistados foi respondida por todos entrevistados com a excepção das raparigas disseram por unanimidade que:

> *o casamento precoce ou prematuro é uma prática social e cultural que envolve a união conjugal de crianças ou adolescentes antes dos 18 anos, frequentemente associada a desigualdades de género, pobreza, normas tradicionais.*

Confundiram muito o termo prematuro e precoce e chagassem a conclusão que é uma questão de semântica porque o efeito é o mesmo. Casamento: É a união voluntária e singular entre um homem e uma rapariga, com o propósito de constituir família, mediante comunhão plena da vida. Nos termos da Lei da Família, Lei nº 10/2004 de 10 de Agosto, a idade legal para se casar sem consentimento parental, passou dos 16 para os 18 anos. Entretanto, no interesse público e familiar, havendo consentimento dos pais ou dos representantes legais, o casamento pode ser contraído aos 16 anos a título excepcional de emancipação e responsabilidade dos pais até a menor atingir a maioridade.

Os casamentos prematuros/precoces podem ser feitos ou realizados a três níveis que são:

- Após a realização dos ritos (de iniciação) - um homem ou a sua família procura a família da menina e aí decide-se qual a quantia, e de que modo deve ser feita a entrega daquela;
- Quando uma rapariga está grávida e ela e o seu marido são procurados por um homem que diz: se for menina, essa é minha, começando, logo depois do nascimento a cobrir as despesas que são feitas com a criança e;
- Quando um homem sabe que há uma menina numa casa e combina o casamento com os pais dela, depois da realização dos ritos (de iniciação), mas cobrindo desde logo as despesas para garantir que a criança lhe será entregue", refere o estudo da WLSA (Women and Law in Southern África "Rapariga e Lei na África Austral").

Ritos de Iniciação

Os Líderes Búzi, Dondo e Marromeu – *percebe os ritos de iniciação como uma relação do homem com o universo, com o outro homem e com deus.*

O termo rito deriva do termo ritus que significa «ordem prescrita» e a sua etimologia "remete a análise para a ordem do cosmos, a ordem das relações entre os deuses e os homens e a ordem entre os homens" (Segalen, 2000, p. 11).

Constituindo-se como um conjunto de actos formalizados, os ritos são entendidos como o conjunto de certos comportamentos, individuais ou colectivos, com carácter repetitivo e forte carga simbólica para os intervenientes e testemunhas.

As Técnicas das direcções Distritais, Os Directores Adjuntos Pedagógicos Pedagógicos e as supervisoras da FDC nos três distritos – *percebe os ritos de iniciação como um ensinamento da passagem do homem pela terra e as suas vivências.*

Para Gennep (1960), porquanto todas as sociedades contenham grupos sociais diferenciados - sendo essas diferenças mais ténues nas sociedades orgânicas e mais acentuadas nas sociedades mecânicas - a única divisão social claramente patente nas sociedades modernas é a existente entre as esferas do profano e do sagrado. Já nas sociedades orais, o sagrado é inerente e acompanha as principais fases da vida do indivíduo, desde o nascimento até à morte.

A especial importância que este autor atribui aos ritos de passagem assenta no pressuposto de que a transição de uma esfera ou mundo cósmico ou social para outro deve compreender um estágio intermédio pelo que se deve revestir de determinados padrões cerimoniais, com vista a assegurar o sucesso e bem-estar da(o) iniciada(o) e da comunidade.

As supervisoras da FDC e as raparigas – *percebem que os ritos de iniciação não passam duma preparação da rapariga para o casamento e os cuidados da casa.*

Segundo Rasing (2001), é através dos ritos de iniciação largamente praticados por toda a África Central, que se ensina às jovens iniciadas o seu papel no seio da comunidade e se enfatiza "o papel reprodutivo destas no casamento, os deveres doméstico e agrícola, o respeito pelos mais velhos e pela família do futuro marido e os tabus associados à sexualidade e a determinados alimentos.

Em suma, os ritos iniciáticos significam "a morte simbólica dos seres provisórios da comunidade e o surgimento de um(a) ser humano, independentemente da idade fisiológica das e dos iniciados cujo

estatuto como membro pleno da comunidade é actualizado, no caso das raparigas, com o casamento e a gravidez.

Casamento Prematuro/Precoce e a Escolarização da Rapariga

Segunda questão visava colher opinião sobre a influência do casamento prematuro na escolarização da rapariga.

Para esta questão as respostas obtidas a partir dos entrevistados foram:

> As raparigas (Nzinga Mbande, Amina de Zazzau e Yodit) – Afirmam *que em zonas onde a pobreza e sentida na carne o casamento e a única saída e admitem infelizmente que como consequência da gravidez proveniente do casamento prematuro/precoce acabam sendo descriminadas nas escolas no curso diurno, passando para curso nocturno e com o nível de insegurança que vivemos na sociedade acabamos por abandonar a escola.*

O Governo de Moçambique está a implementar políticas no sector de Educação, as quais visam aumentar a participação da raparigas menores na escola, com destaque para a abolição da taxa de matrícula no ensino básico e o aumento do número de salas de aulas, entre outras medidas que resultam no aumento do acesso das crianças, especialmente do sexo feminino, à educação contudo, prevalece o desafio para assegurar a retenção das raparigas na escola.

O empoderamento e a educação das raparigas têm como consequências positivas a melhoria da saúde materna, a redução da mortalidade infantil, o aumento dos níveis de nutrição familiar e o crescimento da força de trabalho e a oportunidade de crescimento económico. As raparigas mais capacitadas podem aspirar a uma vida profissional e à independência como alternativa ao casamento.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PRONAE) é um programa do Ministério da Educação, que consiste na suplementação das necessidades nutricionais dos alunos matriculados, através do fornecimento de uma refeição diária aos alunos, aliada a uma educação nutricional. Os programas de saúde escolar e nutrição contribuem para manter as crianças na escola e promover uma educação de qualidade. Moçambique tem um programa de saúde escolar que faz parte do programa nacional integrado do sector de Saúde.

Medidas de Redução de Casamentos Prematuros/Precoces e a sua Influência na Escolarização da Rapariga

Terceira questão visava colher opinião sobre medidas de redução de casamentos prematuros/precoces e a sua influência na escolarização da rapariga.

> *Os Lideres comunitários, as técnicas das direções distritaus de Educação, os DAPs e as supervisoras da ONG - FDC – afirmam por unanimidade que o governo está a gastar muito dinheiro (que é financiado por algumas Organizações Não Governamentais anualmente mais não resulta porque trata-se dum valor costumeiro que não irá entrar em desuso por causa da vontade do governo visto que não há vontade das pessoas em mudarem de postura mediante a essa patologia em virtude dos costume.*

A Estratégia Nacional de Prevenção e Combate dos Casamentos Prematuros em Moçambique (2016-2019), tem como as seguintes medidas:

- Comunicação e mobilização social;
- Acesso à Educação de qualidade e retenção;
- Empoderamento das crianças do sexo feminina;
- Saúde Sexual e Reprodutiva;
- Mitigação/resposta e Recuperação;
- Quadro político legal;
- Pesquisa e monitoria;
- Coordenação multissectorial e advocacia.

A nível internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o consentimento "livre e pleno" não pode ser reconhecido se uma das partes envolvidas não tiver maturidade para tomar uma decisão informada sobre o parceiro para a vida. Na mesma perspectiva, o nº 2 do artigo 16, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Rapariga estabelece que "a promessa de casamento e o casamento de crianças não terão efeitos jurídicos e, todas as medidas necessárias, incluindo disposições legislativas, serão tomadas com o fim de fixar uma idade mínima para o casamento".

A Carta Africana sobre os Direitos e Bem-Estar da Criança estabelece, no seu artigo 21, que os estados signatários devem tomar medidas legais específicas para a eliminação do Casamento Prematuro e da promessa de casamento de meninas e rapazes com menos de 18 anos de idade.

Outros instrumentos internacionais relacionados com o casamento prematuro incluem a Convenção sobre o Consentimento para Casamento, Idade mínima para Casamento, Registo de Casamentos e o Protocolo para a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos sobre os Direitos da Rapariga em África.

Em Moçambique, a idade núbil está fixada em 18 anos. Contudo, a Lei da Família define que "a rapariga ou rapaz com mais de dezesseis anos, a título excepcional, pode contrair casamento, quando ocorram circunstâncias de reconhecido interesse público e familiar e houver consentimento dos pais ou dos representantes legais".

A Estratégia Nacional de Prevenção e Combate dos Casamentos Prematuros baseia-se na Constituição da República de Moçambique de 2004, que destaca a igualdade de direitos entre raparigas e rapazes em todos os domínios, e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) a qual, no artigo 2º, reconhece que toda a pessoa tem todos os direitos e liberdades proclamados na Declaração, sem distinção de raça, cor, sexo, língua ou religião.

E com base nos instrumentos nacionais sobre os direitos da criança, igualdade de género e os direitos sexuais e reprodutivos. Que se têm envidando esforços em busca de soluções para reduzir as disparidades de género.

O quadro legal é determinante do casamento prematuro e sua influência na escolarização da rapariga requerem uma abordagem integrada, que inclua programas comunitários dirigidos às raparigas, pais e líderes comunitários campanhas dos órgãos de informação e liderança e engajamento activos de Parlamentares que se consubstanciam no seguinte:

- Empoderamento das raparigas com informação, habilidades e redes de apoio para aumentar os conhecimentos sobre si próprias, o mundo que as rodeia e que sejam capazes de tomar decisões sobre as suas vidas;
- Sensibilizar pais e mobilizar os membros da comunidade, incluindo os líderes tradicionais e praticantes de medicina tradicional. Sendo as normas sociais a

força motora da prática dos casamentos prematuros, as intervenções são dirigidas à mudança das suas atitudes em relação a esta prática;

- Melhorar o acesso e a qualidade de educação das crianças em especial das raparigas. Fornecer incentivos económicos, bolsas de estudo, uniformes e alimentos para incentivar as raparigas a matricular-se ou a permanecer nas escolas;
- Oferecer apoio económico e incentivos para as raparigas e suas famílias, através de transferências sociais monetárias e em espécie, para as raparigas ou suas famílias;
- Desenvolver um quadro político-legal que estabeleça a idade mínima legal para o casamento em 18 anos e capacitar os funcionários públicos para a sua implementação.

Contudo algumas medidas estão sendo feitas, mais o resultado ainda está longe de ser uma realidade palpável ou visível.

No entanto, é importante considerar que, apesar dos desafios, existem também possibilidades de continuidade educacional para meninas em casamento prematuro. Organizações não governamentais, políticas públicas e movimentos sociais têm trabalhado para mitigar os impactos negativos desse fenômeno, promovendo a reintegração de meninas casadas de volta às escolas e oferecendo suporte psicossocial, educacional e econômico. Contudo, para que esse apoio seja eficaz, é fundamental compreender a complexidade das barreiras enfrentadas por essas meninas e as soluções que podem ser implementadas para permitir uma educação inclusiva e de qualidade.

Sendo evidente a complexidade das questões que se colocam em torno da problemática dos casamentos prematuros/precoces e a sua influência na escolarização da rapariga, este texto vem enfatizar a quem de direito ter tolerância zero com os casamentos prematuros/precoces aos menores de dezoito anos de idade visto que traz consequências nefastas no processo de escolarização da rapariga consequentemente pobreza a nação. Concluo que as principais Causas do Casamentos Prematuros/precoces e a sua influência na escolarização da rapariga são:

- Falta de escolaridade;
- A pressão económica de cada agregado familiar (Pobreza);
- Gravidez precoce;
- Trabalhos forçados na parte da família direccionadas as crianças;
- Falta de atenção dos progenitores na educação (aconselhamento).

As consequências do casamento prematuro/precoce na escolarização da rapariga são:

- Enfraquece a rapariga;
- Fecha as suas oportunidades de desenvolvimento e tem uma ligação directa com a gravidez precoce e seus riscos associados;
- Quando uma criança rapariga é forçada a casar, as suas aspirações e oportunidades para o seu desenvolvimento são imediatamente fechadas;
- Aquelas raparigas que ainda estão na escola são invariavelmente forçadas a desistir. Elas tornam-se subordinadas e escravas dos seus maridos, que em muitos casos são muito mais velhos e em alguns casos jovens com idade superior que elas e tem maior acesso a recursos ue nas mesmas condições como é o caso das raparigas entrevistadas.

Os ritos de iniciação tem seu papel na relação escola/casamento porém existem três etapas dos ritos:

- Primeira antes da primeira menstruação onde a rapariga é ensinada o respeito pelos mais velhos e obrigação para com os mesmos, e adoração aos defuntos;
- Segunda após a primeira menstruação onde a rapariga é ensinada a ter medo do homem, higiene sexual, os deveres dentro da casa dos pais e os mais velhos;
- Terceira e última, a rapariga é ensinada como se enquadrar socialmente, o conceito de casamento sua importância o secretismo de como manter um homem somente para si. Contudo o que é notório é que os ritos de iniciação acarretam uma despesa financeira a volta, segundo (Ciscato, 2012). O que faz com que as pessoas simplifique as três etapas numa só consequentemente, dependendo da idade tem os seus efeitos colaterais..

Políticas, Programas e Intervenções para Mitigar os Efeitos Negativos do Casamento Prematuro.

Moçambique é o décimo país do mundo, com uma prevalência de casamentos prematuros mais elevada, em que 14% das mulheres, entre os 20 e 24 anos de idade, casaram antes dos 15 anos de idade e, 48% casaram antes dos 18 anos de idade. A correcção desta situação requer uma intervenção multissectorial e coordenada, quer a nível do Governo como da sociedade civil.

Os casamentos prematuros constituem violação dos direitos humanos e têm como consequências (i) a perpetuação da pobreza, (ii)

a violência baseada no género, (iii) problemas de saúde reprodutiva e (iv) a perda de oportunidades de empoderamento das raparigas e, consequentemente, das mulheres.

A pobreza é um dos determinantes dos casamentos prematuros tal como a violência e a descriminação baseada no género. Os factores que contribuem para a discriminação de género prendem-se a aspectos ideológicos, simbólicos, jurídicos e práticos e resultam no casamento prematuro das raparigas. Os casamentos prematuros ocorrem com maior frequência nas comunidades mais vulneráveis, onde as taxas de natalidade e de mortalidade são elevadas e onde se registram os níveis mais baixos de educação, de acesso aos cuidados de saúde e ao emprego.

Os desafios enfrentados pelas raparigas grávidas e/ ou em situação de casamento prematuro, mães adolescentes em Moçambique para continuarem a estudar (Quem são essas rainhas)

Figura 1 - Nzinga Mbande sentada no botijão plástico, na entrada da casa para a entrevista.

Figura 2 - Nzinga e o seu filho, imagem retirada do telemovel.

Fonte: Autor (2025)

A rapariga na imagem chama – se Nzinga Mbande, tem 16 anos de idade, vive no Distrito do Búzi, engravidou com 15 anos de idade, parou de estudar em 2024, quando tinha 15 anos, na 8ª classe, de acordo com o depoimento dela é casada, vive com ele (o pai da

criançã), Ela disse que a sua vida quando ia a escola era boa, e parentes lhe ajudavam com o necessário para estudar apesar de enumeras dificuldades, pois vivia distante da escola. Quando descobriu que estava grávida não aconteceu nada, apenas parou de ir a escola, porque sofria de preconceitos das amigas e outras raparifas da escola.

Figura 3 - Amina de Zazzau, imagem retirada em casa dos pais.

Figura 4 - Amina sentada com o seu filho, imagem retirada depois da entrevista

Fonte: Autor (2025)

A rapariga nas imagens chama – se Amina de Zazzau, tem 16 anos de idade, vive no Distrito de Marromeu, engravidou com 15 anos de idade, parou de estudar no ano em curso quando ja estava no 8ª mês da sua gestão, ainda tinha 15 anos, parou de estudar na 9ª classe, de acordo com o depoimento dela actualmente vive com o marido (o pai da criançã) em casa dos pais dele. Ela disse que a sua vida quando ia a escola era boa. Quando descobriu que estava grávida não aconteceu nada, apenas informou a ele e ele disse pode nascer vamos cuidar o bebé. Continuou a ir a escola, só que nos ultimos dias tinham muitas dificuldades de alimentos, e com a gravidez sem comer nada, ia a escola sem se alimentar bem uma vez eu desmaei por casa da fome, disse ela, e mesmo assim voltava a casa e não sabia o que comer, e o uniforme com tempo já não servia porque a gravidez crescia, e por causa disto tudo parei de ir a escola.

Figura 5 - Luenji A'Nhonde sentada com o seu filho, imagem tirada depois da entrevista.

Fonte: Autor (2025)

A rapariga na imagem chama – se Lueji A'nkonde, tem 16 anos de idade, vive no Distrito de Dondo, engravidou com 15 anos de idade, parou de estudar em 2024, quando tinha 15 anos, na 6ª classe, de acordo com o depoimento dela não vive com ele (o pai da criançã), só ele quando tem algo traz para criança, vive com os avos maternos, Ela disse que a sua vida quando ia a escola era boa, e parentes lhe ajudavam com o necessário para estudar, davam dinheiro para as provas, davam material escolar e tudo o que eu pedia eles davam. Quando descobriu que estava grávida não aconteceu nada, apenas informou a ele e ele disse pode nascer vamos cuidar o bebé. Depois parou de ir a escola.

Nzinga, Amina e Lueji tinham um percurso estudantil imaculado. Nunca chumbaram um ano e como ilustram os seus depoimentos chegaram as classe 6ª, 8ª e 9ª classes com 15 anos, diante de várias

dificuldades financeiras e sociais – um marco que a maioria das raparigas adolescentes em Moçambique não consegue alcançar devido às várias barreiras sistémicas e sociais que têm de enfrentar para frequentar a escola.

Mas, 6°, 8°, e 9° ano, Nzinga, Amina e Lueji tiveram um bebé. E tiveram que desistir da escola porque precisavam amamentar os filhos e não tinha ninguém que a ajudasse a cuidar da criança. Quando descobriram que estavam grávidas, a Nzinga e a Amina tiveram que ir viver com os maridos os pais das crianças, homens de 25 anos e 35 anos respectivamente, e a Lueji continuou com os seus parentes. Quando nasceram os filhos as duas, começaram a tomar contracetivos para evitar uma nova gravidez. Como os esposos não estavam de acordo, fê-lo às escondidas. Quando a menstruação da Nzinga se tornou irregular, o companheiro acusa-a de fazer um aborto. Ficou furioso e ameaçou parar de dar-lhe dinheiro para as despesas domésticas e pessoais.

Nzinga decidiu sair de casa do companheiro e voltou para casa da família com o filho, até a data da entrevista ela estava em casa dos pais. Em 2026, já com 17 anos, as três raparigas querem voltar a inscrever-se na escola, mas a Nzinga e a Amina mostraram ter muitas dificuldades por falta de dinheiro para pagar a matrícula e os outros custos relacionados.

Para o caso da Lueji os parentes comprometeram-se a conseguir o dinheiro para a matrícula no ano lectivo de 2026. "Quero voltar para a mesma escola onde estava a estudar pois já estou habituada" disse. "A escola é longe e gasto muito dinheiro de transporte." Amina e Nzinga", agora com 17 anos, tal como a outra adolescente a Lueji que falou com o entrevistado, tinha esperança de que a sua situação melhorasse, e que todas foram unanimes em afirmar que os bebés ficarão com as suas mães e irmãs".

O governo de Moçambique enfrenta enormes desafios na promoção do direito das raparigas adolescentes à educação. Muitas raparigas enfrentam discriminação, violência baseada no género e pobreza. O país tem o quinto maior índice de casamento infantil do mundo. Os índices de gravidez na adolescência são os mais elevados da África Oriental e Austral: Em 2023, 180 em cada 1000 raparigas e mulheres jovens com idades entre os 15 e os 19 anos deram à luz, um

número que contrasta com a média regional que se situa nos 94 nascimentos por 1000 raparigas. Pelo menos 1 em cada 10 raparigas teve um filho antes dos 15 anos, de acordo com as Nações Unidas. Um estudo de 2019 sobre dados recolhidos ao longo do tempo sobre o abandono escolar no ensino primário em Moçambique concluiu que 70% das raparigas grávidas, muitas das quais ainda estavam matriculadas na escola primária após a puberdade por já terem entrado para a escola tarde, deixaram de estudar. Os baixíssimos índices de conclusão do ensino secundário revelam o quão imensamente desafiante é impulsionar o progresso das raparigas e a igualdade de género através da educação: em 2022, apenas 41% das raparigas concluíram o primeiro ciclo do ensino secundário. Em 2020, apenas 4% das raparigas concluíram o segundo ciclo do ensino secundário.

Em 2003, o governo moçambicano adotou um despacho do Ministério da Educação que impõe aos funcionários das escolas a transferência de raparigas grávidas e mães adolescentes das escolas de ensino diurno para escolas de ensino noturno – com base numa infraestrutura já existente, criada para o ensino básico de adultos. Este despacho veio consolidar e autorizar a discriminação contra estas alunas do sistema de ensino nacional, negando às alunas o direito a estudar no ensino diurno, junto dos seus colegas.

Em dezembro de 2018, o governo revogou o despacho de 2003 e instruiu as escolas a permitir que as alunas grávidas e com filhos estudassem no ensino diurno. Grupos da sociedade civil moçambicana, com o apoio de líderes políticos e sociais proeminentes, lideraram uma campanha que conseguiu pressionar o Ministério da Educação a revogar o despacho, eliminar barreiras discriminatórias às raparigas grávidas ou mães e proteger as raparigas da violência sexual generalizada nas escolas.

A Human Rights Watch conduziu uma investigação entre 2021 e 2024 destinada a analisar o impacto da revogação do despacho de 2003 pelo governo, nas raparigas adolescentes e jovens mulheres grávidas ou mães. Este relatório baseia-se em entrevistas com 66 pessoas, incluindo 51 raparigas adolescentes e mulheres jovens, bem como ativistas de direitos humanos, funcionários de organizações não-governamentais, professores, autoridades escolares e funcionários do

sector do ensino nas cidades da Beira, Maputo e Nampula, bem como nas províncias de Maputo e Nampula. Algumas das raparigas e mulheres entrevistadas faziam parte das populações deslocadas pelo conflito armado na província de Cabo Delgado, tendo encontrado refúgio na província vizinha de Nampula. A situação destas jovens era particularmente desafiante: enfrentar o deslocamento enquanto lidam com uma gravidez precoce.

A Human Rights Watch descobriu que mais de cinco anos após a revogação do despacho ministerial que proibia as alunas grávidas de estudar no curso diurno, as raparigas grávidas ou mães, muitas das quais também casadas ou em uniões informais, veem-se confrontadas com obstáculos com contornos singulares: navegar em simultâneo as responsabilidades escolares e as responsabilidades de serem mães tão jovens. Muitas destas barreiras podem ser atribuídas aos trâmites discriminatórios – políticas, práticas e atitudes – do sistema de ensino. Além disso, enfrentam outras barreiras sistémicas à qualidade da educação, que também afetam muitas outras raparigas, incluindo muitas das raparigas das famílias mais pobres, que lutam por continuar o ensino secundário devido à falta de gratuidade educativa.

Estas barreiras incluem o elevado custo da educação, como propinas ou matrículas, uniformes escolares e outros custos indiretos, bem como a muitas vezes longa e dispendiosa deslocação até às escolas. Frequentemente, as alunas que têm filhos não recebem qualquer apoio ou incentivo, nem condições flexíveis dadas pelas escolas, o que, em alguns casos, faz com que seja impossível conciliar as responsabilidades escolares e de cuidados dos filhos. Muitas vezes, os filhos destas mães não têm acesso a programas de educação na primeira infância, sejam berçários ou creches geridas pelo Estado ou pela comunidade, pois o Estado Moçambicano baniu estes programas. Dados recolhidos em vários países mostram que a acumulação destas barreiras se traduz numa probabilidade muito menor das raparigas grávidas ou que são mães regressarem à escola.

A Human Rights Watch encontrou práticas mistas ao nível escolar. Alguns professores ajudam as alunas grávidas ou mães a continuar na escola e incentivam-nas a estudar; outros professores e funcionários são contra as raparigas continuarem a estudar no período escolar diurno, agem em violação do despacho e incentivam ou até

organizam a sua transferência para o ensino noturno. Às vezes, são as próprias alunas que ainda acreditam que estudar no período noturno é a única opção que têm. As alunas inscritas no ensino noturno relataram diversos problemas associados com estudar à noite – incluindo a distância das escolas, o custo dos transportes e a falta de medidas de segurança e proteção pessoal.

Os professores (Directores Adjuntos Pedagódicos) das escolas secundárias públicas respenderam ao Entrevistado:

> *Há problemas de entendimento [da política] ao nível da base... professores, gestores de escolas. É necessário sensibilizar e acompanhar pois mantém-se o estigma à aluna grávida. Não se entende [os funcionários da escola] o alcance de onde a revogação do decreto pretende chegar. Como consequência, a aluna grávida acaba por se autoexcluir, muitas vezes desistindo da escola. (DAPs, 2025)*

Embora a revogação do despacho de 2003 pelo governo relativo ao ensino noturno tenha sido um passo importante, Moçambique ainda tem uma evidente lacuna política no que diz respeito a manter as alunas grávidas e mães na escola: falta um quadro jurídico e político abrangente que proteja o direito das raparigas e mulheres grávidas e mães à educação. Também parece não ter integrado adequadamente o seu despacho de 2018 com a realidade social. Embora alguns funcionários escolares e professores estejam cientes de que a antiga prática de encaminhar as raparigas para o ensino noturno já não está em vigor, a sua atuação não é consistente. As comunidades escolares e os professores não têm orientações e políticas concretas à sua disposição que definam as suas obrigações positivas em relação às alunas grávidas e com filhos, incluído instruções específicas sobre como dar apoio às estudantes. Aquando da realização deste estudo, oficiais do Ministério da Educação aguardavam a aprovação técnica e ministerial do projeto de instruções ministeriais sobre medidas de proteção das alunas grávidas e mães.

Como mostram as evidências de outros países africanos, incluindo os relatórios da Human Rights Watch, uma lacuna política tão significativa leva à aplicação de interpretações variadas que se baseiam no que os funcionários das escolas acham que é o melhor. Em última análise, são as raparigas que mais sofrem os efeitos de decisões tão díspares – muitas delas abandonam a escola porque não têm o

apoio de que necessitam por parte das escolas e das famílias, num dos momentos mais vulneráveis das suas vidas.

Questionadas: *Houve alguém na escola ou na sua família que tentou ajudá-la a continuar os estudos?*

As três responderam, **Nzinga:** *Não, escola não, mas em casa a minha mãe me dizia volta a escola, mas eu ja não conseguia com a gravidez, e as vezes tinha que ficar em casa para procurar o que comer para me.*

Amina: *Não.*

Lueji: *Sim. Depois da minha professora notar a minha ausência e acho que ouviu com as minhas colegas do porquê eu não ia a escola, ela veio aqui em casa e disse me que depois de nascer e a criança deixar de amamentar deves voltar a escola, não pode ficar sem continuar os estudos por causa de criança, e eu disse okey, no proximo ano heide continuar com os estudos.*

Dado o terrível quadro da saúde pública e dos direitos humanos do país, prevenir a gravidez na adolescência e garantir que as alunas são integralmente apoiadas para continuar a estudar deveriam ser imperativos para Moçambique.

Uma educação extensiva sobre a sexualidade continua a ser uma ferramenta eficaz para garantir que as crianças e os jovens recebem a informação de que necessitam para tomar decisões sobre a sua vida. Embora os tópicos relacionados com o currículo de educação sexual sejam abordados em diversas disciplinas escolares, as raparigas e as jovens mulheres dizem receber pouca informação abrangente sobre menstruação, saúde reprodutiva e contraceção, tanto na escola como em casa. Algumas das alunas matriculadas no ensino noturno não tiveram acesso a conteúdos sobre sexualidade ou reprodução. O governo deve adotar e implementar no seu currículo e programas nacionais um quadro robusto para garantir a incorporação de conteúdos sobre sexualidade e saúde reprodutiva que sejam oportunos, baseados em evidências, cientificamente precisos e adequados à idade e à fase da vida.

As raparigas adolescentes e jovens mulheres também devem ter acesso efetivo a uma vasta gama de serviços de saúde sexual e reprodutiva aceitáveis e de qualidade, desde acesso à contraceção e a serviços de planeamento familiar a serviços de interrupção voluntária

de gravidez abrangentes e seguros. Graças às recentes reformas, Moçambique tem uma das leis mais progressivas em matéria de acesso ao aborto na África Austral. No entanto, muitas raparigas e jovens mulheres ainda não têm acesso a serviços de interrupção voluntária de gravidez seguros e a implementação em linha com a legislação moçambicana é fraca, de acordo com a Coligação para Eliminação dos Casamentos Prematuros (CECAP) em Moçambique.

As raparigas e mulheres que falaram com o Entrevistador disseram que encontraram obstáculos quando tentaram aceder aos serviços de interrupção voluntária de gravidez – entre os quais: ter-lhes sido exigido pagamento pelo procedimento, embora o aborto devesse ser gratuito em clínicas do sistema nacional de saúde, ter-lhes sido dada informação médica incorreta e serem desencorajadas pelos parceiros, familiares e autoridades. O governo deve monitorizar de perto a implementação das suas leis e políticas em matéria de saúde reprodutiva para garantir o acesso livre e sem restrições a serviços e informações, bem como garantir que as raparigas adolescentes e jovens mulheres sabem quando, como e onde podem obtê-los.

O governo moçambicano tem a obrigação, ao abrigo da legislação internacional e regional africana em matéria de direitos humanos, de respeitar, proteger e cumprir os direitos à educação, bem como de garantir os mais altos padrões de saúde para todas as raparigas adolescentes e jovens mulheres, incluindo aquelas que estão grávidas ou que são mães. Para tal, é necessário que o governo garanta que os serviços essenciais para o cumprimento destes direitos, incluindo escolaridade e informação sobre saúde sexual e reprodutiva, estão disponíveis e acessíveis e são aceitáveis e de qualidade suficiente.

Moçambique deve ter em devida conta as experiências e perspectivas das suas adolescentes e inspirar-se nos exemplos de outros países africanos, nomeadamente as políticas positivas adoptadas por Serra Leoa e África do Sul, para definir o seu próprio quadro político compatível com os direitos humanos, de forma a satisfazer as necessidades das adolescentes grávidas e mães.

Ao considerar uma política vinculativa a nível nacional, o governo deve ter em conta quatro componentes fundamentais relacionadas com as suas obrigações em matéria de direitos humanos:

1) garantir condições flexíveis para alunas grávidas e mães; 2) promover ambientes de ensino e aprendizagem positivos e inclusivos; 3) proporcionar acesso a cuidados e educação na primeira infância para os filhos das alunas e garantir o acesso à proteção social; e 4) prevenir e combater a gravidez na adolescência através de uma resposta robusta e favorável às adolescentes, centrada nos direitos sexuais e reprodutivos. Entretanto, e para colmatar a atual lacuna política, o governo deve acelerar a adopção das instruções ministeriais que instruem os funcionários do sector da educação e das escolas a apoiar as alunas grávidas ou mães adolescentes.

Diante da Situação Seguem Algumas Recomendações para o Governo Provincial

- Adotar e implementar, em consulta com raparigas adolescentes e jovens mulheres, um quadro jurídico e político abrangente para garantir o respeito, proteção e cumprimento do direito à educação das alunas que estão grávidas ou que são mães e que não concluíram o ensino primário ou secundário, incluindo:
- Diretrizes provisórias para instruir os funcionários do sector da educação e das escolas sobre a sua obrigação de proteger e promover o direito à educação das alunas grávidas ou mães.
- Uma política de "continuação dos estudos" juridicamente vinculativa e compatível com os direitos humanos que:
- Garanta provisões flexíveis para as alunas, incluindo tempo para a amamentação, possibilidade de faltar às aulas caso os filhos estejam doentes e apoio adicional para recuperar as aulas perdidas. Estas medidas devem ter como objetivo apoiar as alunas com responsabilidades adicionais e significativas, como mães jovens, e não só permitir-lhes, mas também incentivá-las, a continuar a estudar.
- Promova ambientes de ensino e aprendizagem inclusivos e positivos, inclusive através da formação e da promoção do envolvimento de professores e outros funcionários do sector da educação, para garantir o seu apoio à educação das adolescentes grávidas e mães, bem como para assegurar que garantem um ambiente escolar inclusivo, seguro e livre de discriminação.
- Reabra e expanda as opções de serviços de cuidados infantis, incluindo dar prioridade a medidas para melhor articular os centros de acolhimento e educação na primeira infância geridos pelo Estado, incluindo creches comunitárias e geridas pelo Estado, com as escolas primárias e secundárias.
- Se centre na prevenção e no combate da gravidez na adolescência através de uma resposta robusta e adaptada às adolescentes, centrada nos direitos

sexuais e reprodutivos das raparigas e das mulheres, incluindo o acesso a uma educação sexual abrangente que seja oportuna, cientificamente exata e adequada à idade e à fase da vida.

- Inclua trabalho de sensibilização e colaboração com famílias e comunidades, inclusive com vista a combater estereótipos de género prejudiciais, práticas prejudiciais e abusos que afetam as raparigas adolescentes e as mulheres.
- Ofereça serviços de aconselhamento para alunas grávidas, casadas ou mães, bem como para as suas famílias, e apoio psicossocial a longo prazo a adolescentes que sobreviveram a situações de abuso, exploração e assédio sexual.
- Responda adequadamente a casos de exploração, assédio e abuso sexual de alunas em instituições de ensino, garantindo que as escolas têm mecanismos funcionais de confidencialidade e denúncia; os quadros superiores das escolas conduzem investigações e, quando a lei é violada, encaminham os presumíveis autores de abusos para a polícia e suspendem os responsáveis por actos de violência sexual em ambiente escolar de qualquer posição de autoridade ou de ensino, garantindo que são objecto de processo judicial ou de processos disciplinares adequados.
- Um sistema de dados e monitorização para garantir que as escolas:
- Melhoram a monitorização e a recolha de dados sobre raparigas e rapazes que abandonam a escola devido à gravidez, maternidade/paternidade ou casamento, garantindo o respeito pelos direitos das crianças e dos jovens à dignidade, privacidade e confidencialidade na recolha de dados.
- Desenvolvam e implementam mecanismos para acompanhar e manter o contacto com as raparigas que abandonam a escola por motivos de gravidez ou casamento, com o objetivo de as ajudar a regressar à escola.
- Monitorizam a implementação da política, recolhendo dados sobre o número de alunas grávidas, mães e casadas que são readmitidas, bem como sobre os índices de frequência e conclusão da escolaridade, e utilizam esta informação para melhorar o apoio dado às alunas.
- Tomar medidas imediatas para eliminar todos os obstáculos económicos à educação de alunas grávidas ou mães adolescentes, incluindo a garantia de pelo menos um ano de educação pré-primária de qualidade, obrigatória e gratuita, para os seus filhos, e tomar medidas imediatas para garantir um ensino secundário de qualidade disponível e acessível a todas gratuitamente. Eliminar os custos indiretos, incluindo custos relacionados com uniformes, taxas de reinscrição e outras taxas cobradas a nível escolar, e reduzir significativamente ou subsidiar os custos do transporte escolar.
- Garantir o ensino adequado do programa nacional obrigatório sobre sexualidade e saúde reprodutiva; garantir que todos os seus componentes cumprem as normas internacionais e as melhores práticas sobre o direito à educação sexual abrangente; e providenciar a todos os professores, com regularidade, formação em serviço sobre educação sexual abrangente.
- Garantir que as escolas e os centros de saúde trabalham em conjunto para criar clubes de raparigas ou jovens que façam chegar informação sobre os

direitos sexuais e reprodutivos às alunas e às crianças e jovens que não andam na escola.

- Adotar e implementar, em consulta com as adolescentes do país, um quadro jurídico e político abrangente para respeitar, proteger e cumprir o direito aos mais altos padrões de saúde para as mulheres e raparigas, nomeadamente tomando todas as medidas necessárias para garantir que as raparigas têm acesso livre e sem restrições a todos os serviços de saúde sexual e reprodutiva, incluindo um acesso plenamente informado e gratuito a serviços de interrupção da gravidez que sejam abrangentes, seguros e legais, confidenciais e livres de julgamento.
- Garantir que a Subcomponente Subsídio para Crianças (0-2 anos) está disponível para raparigas adolescentes e jovens mulheres que são mães, inclusive disponibilizando informações claras sobre como ter acesso ao subsídio.

Considerações Finais

A análise realizada ao longo do artigo permite concluir que os casamentos prematuros/precoces constituem uma das mais graves violações dos direitos das raparigas em Moçambique, produzindo efeitos profundos e duradouros na sua escolarização e nas suas possibilidades de desenvolvimento humano. Conforme evidenciado no texto, essa prática resulta em abandono escolar, restrição de oportunidades, subordinação económica e social, além de riscos associados à gravidez precoce, tal como descrito nas consequências apontadas: "Enfraquece a rapariga; fecha as suas oportunidades de desenvolvimento [...] e aquelas que ainda estão na escola são invariavelmente forçadas a desistir"

Os dados recolhidos junto de líderes comunitários, técnicas distritais, diretoras escolares, supervisoras da FDC e das próprias raparigas mostram que o casamento prematuro está imbricado em padrões culturais, ritos de iniciação, pressões económicas e normas patriarcais, sendo frequentemente legitimado por costumes comunitários e práticas tradicionalmente estabelecidas. Essa realidade é reforçada quando entrevistados afirmam que se trata de um "valor costumeiro que não irá entrar em desuso por causa da vontade do governo".

Apesar dos avanços legais e políticos, como a Estratégia Nacional de Prevenção e Combate aos Casamentos Prematuros (2016–2019) e iniciativas multissetoriais do Estado, os esforços permanecem

insuficientes, dada a persistência da vulnerabilidade socioeconómica, dos ritos culturalmente enraizados e da falta de fiscalização e apoio contínuo à rapariga.

Diante disso, o estudo conclui que é urgente reforçar ações integradas entre governo, escolas, organizações sociais e comunidades, garantindo proteção, empoderamento, educação sexual e reprodutiva, além de condições materiais para a permanência escolar. A eliminação do casamento prematuro exige tolerância zero, conforme enfatizado no texto, porque seus efeitos são nefastos não apenas para a rapariga, mas para o desenvolvimento do país como um todo.

Referências

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

Bassiano, Victor, LIMA, Cláudia Araujo. **Casamentos prematuros em Moçambique: causas e consequências do abandono escolar**. Universidade Federal do Mato-Grosso do Sul. 2018. Acesso: 15 dez. 2025, Disponivel em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/43085/pdf

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Editora Cambus, 1992.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola? Um "olhar" sociológico**. Porto: Editora Porto, 2005.

CHARTOL, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1986

COLONNA, Elena. *"***Eu É Que Fico Com A minha Irmã". Vida Quotidiana Das Crianças Na Periferia De Maputo***,* tese de Doutoramento, Janeiro 2012

ESTÊVÃO, Carlos Vilão. **Justiça e Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GENNEP, Arnald Van. **The Rites of Passage**. Chicago: University of Chicago Press, 1960.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1994.

GOMEZ, Miguel Buendia. **Educação moçambicana – história de um processo**: 1926-1984. Maputo: Livraria, Universitária, 1999.

GANCHIMEG, Togoobaatar, *et al*. **Pregnancy and childbirth outcomes among adolescent mothers: a World Health Organization multicountry study**. BJOG: An International Journal of Obstetrics & Gynaecology. 2018.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Participação e Acção Colectiva**: interesses, conflitos e consensos. Estoril: Editora Princípia, 2006.

JAIN, Sunita. **Why Women Have Increased Risk of HIV Infection**: Biologic Determinants and the Role of Social Networks and Social Cohesion in Mitigating the Impact. Sexual Research and Social Policy Journal of NSRC. 2013

MOÇAMBIQUE. **Lei n.º 10/2004, de 25 de Agosto. Lei da Família**. Boletim da República, Maputo, 2004.

MOÇAMBIQUE, Plano Nacional de Acção para a criança 2025 - 2034 (PNAC III). 2025

NUSSBAUM, Martha. *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

RASING, Thera. **The Bush Burnt, the Stones Remain**: Female Initiation Rites in Urban Zambia. Washington: LIT Verlag, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância**: Correntes e Influencias. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2003

SEGALEN, Martins **Ritos e Rituais**. Algueirão-Mem Martins: Publicações Europa-América, 2000.

SELEMANE, Thomas. **O impacto das uniões prematuras na educação, saúde e nutrição em Moçambique**, 2012. Acesso: 20 nov. 2025, Disponível em: https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/2021-04/O-impacto-das-unioes-prematuras-na-educacao--saude-e-nutricao---FINAL_28Junho2019.pdf

SILVA, Cruz; SITOE, Edson Mussa. "Lei da Família: Antecedentes e contextos da sua aprovação". **WLSA** [2011]. Disponível em: <www.wlsa.org.mz>. Acesso em: 23 nov. 2025.

UACIQUETE, Adriano Simão. **Modelos de administração da educação em Moçambique (1983-2009)**. Maputo: Editora Texto, 2011.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. "Casamentos Prematuros e Gravidez na Adolescência em Moçambique: resumo de Análises". **UNICEF** [2014]. Disponível em: <www.unicef.org.mz>. Acesso em: 23 nov. 2025.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. "Estratégia Nacional de Prevenção e Combate dos Casamentos Prematuros em Moçambique – 2016-2019". **UNICEF** [2016]. Disponível em: <www.unicef.org.mz>. Acesso em: 23 nov. 2025.

VILELAS, José. **Investigação**: o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Editora Silabo, 2005.

PORONGA: UMA LUZ EM MEIO À RESISTÊNCIA NA FLORESTA AMAZÔNICA

Laura Melissa de Oliveira Santos Galvão (IFAL) [1]
Luana da Silva Martins (IFAL) [2]
Willianice Soares Maia (IFAL) [3]

Introdução

A educação, quando pensada para além dos muros da escola e vinculada à vida concreta dos sujeitos, pode tornar-se um instrumento de emancipação, resistência e transformação social. Nesse sentido, o Projeto Poronga, idealizado pelo ativista Chico Mendes, constitui uma das experiências mais significativas de educação popular no contexto amazônico brasileiro, articulando alfabetização, consciência política e defesa do território.

Com efeito, a educação, enquanto prática social situada, assume diferentes sentidos conforme os contextos históricos, culturais e políticos nos quais se desenvolve. Em territórios marcados por desigualdades estruturais e conflitos socioambientais, como a Amazônia brasileira, os processos educativos ultrapassam a função escolar tradicional e tornam-se instrumentos de resistência, organização coletiva e afirmação identitária. Nesse cenário insere-se o Projeto Poronga, idealizado por Chico Mendes, como uma experiência emblemática de educação popular vinculada à luta dos seringueiros pela permanência na floresta, em contexto acreano.

O Projeto Poronga emerge no Acre, nas décadas de 1970 e 1980, em meio às disputas fundiárias, ao avanço do latifúndio e à intensificação do desmatamento. A alfabetização de jovens e adultos seringueiros, nesse contexto, não se restringiu à aprendizagem do código escrito, mas foi concebida como prática política, ambiental e

[1] Graduanda no curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Alagoas. Contato: lauramelissa052@gmail.com
[2] Graduanda no curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Alagoas. Contato: luanaamartins2001ofc@gmail.com
[3] Doutora em Linguística Aplicada. Docente do Curso de Letras do Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió. Contato: willianice.soares@ifal.edu.br

cultural. Ler e escrever significavam, sobretudo, compreender contratos, reconhecer direitos, fortalecer a organização sindical e ampliar a consciência crítica sobre as relações de poder que atravessavam a vida nos seringais.

A criação do Projeto Poronga está diretamente relacionada ao contexto histórico da Amazônia acreana no final do século XX. A política de ocupação da região, incentivada pelo Estado brasileiro, promoveu a entrada de grandes proprietários rurais, provocando a expulsão de populações tradicionais e o acirramento de conflitos agrários. Os seringueiros, historicamente vinculados ao extrativismo da borracha, passaram a enfrentar ameaças constantes à sua forma de vida.

Criado no Acre, em meio às lutas dos seringueiros contra os avanços do latifúndio e do desmatamento predatório, o Projeto Poronga não se limitou à alfabetização funcional. Tratou-se de uma proposta educativa profundamente comprometida com a formação crítica dos trabalhadores da floresta, valorizando seus saberes, sua linguagem e sua relação histórica com a terra. Assim, a leitura e a escrita foram concebidas como práticas sociais indissociáveis da luta por direitos, pela preservação ambiental e pela dignidade humana.

O Projeto Poronga surge nas décadas de 1970 e 1980, período marcado por intensos conflitos agrários na Amazônia brasileira, especialmente no estado do Acre. A expansão da fronteira agrícola, incentivada por políticas governamentais, provocou o avanço de grandes fazendeiros sobre áreas tradicionalmente ocupadas por seringueiros, gerando expulsões, violência e destruição ambiental.

Nesse cenário, os seringueiros organizam-se politicamente por meio de sindicatos e estratégias de resistência coletiva, como os empates, ações pacíficas que buscavam impedir o desmatamento. A luta pela terra estava intrinsecamente ligada à luta pela permanência na floresta, compreendida não apenas como espaço econômico, mas como território cultural, simbólico e identitário.

É nesse contexto que a educação passa a ser entendida como necessidade estratégica. Muitos seringueiros eram analfabetos ou tinham escolarização precária, o que os tornava vulneráveis a contratos abusivos, dívidas fraudulentas e manipulações políticas. O

Projeto Poronga nasce, portanto, como resposta concreta a essa realidade.

Chico Mendes: O Idealizador e Sua Concepção de Educação

Chico Mendes foi líder sindical, ambientalista e educador popular no sentido mais profundo do termo. Sua trajetória revela uma compreensão ampliada de educação, alinhada à tradição da pedagogia crítica latino-americana. Para ele, alfabetizar não significava apenas ensinar códigos linguísticos, mas ensinar a ler o mundo, em consonância com o pensamento de Paulo Freire.

A vivência de Chico Mendes como seringueiro possibilitou-lhe compreender que a educação precisava respeitar o tempo, o espaço e a cultura da floresta. A escola tradicional, urbana e descontextualizada, não atendia às necessidades das comunidades extrativistas. Daí a criação de um projeto educativo próprio, pensado a partir da realidade amazônica.

O Significado Simbólico da "poronga"

Fonte: Acervo dos autores

Fonte: Acervo dos autores

Fonte: Acervo dos autores

A palavra *poronga* designa a lamparina utilizada pelos seringueiros para iluminar os caminhos da floresta antes do amanhecer. A escolha do nome é profundamente simbólica. A poronga representa: luz em meio à escuridão, orientação no território, sobrevivência, conhecimento como ferramenta de vida. No plano educativo, a poronga simboliza a educação como luz crítica, capaz de iluminar as relações de poder, revelar injustiças e orientar caminhos de resistência. Trata-se de uma metáfora potente que sintetiza o espírito do projeto.

Objetivos do Projeto Poronga

O Projeto Poronga possuía objetivos que ultrapassavam a alfabetização instrumental. Entre seus principais objetivos, destacavam-se: Alfabetizar jovens e adultos seringueiros de forma contextualizada; desenvolver consciência política e ambiental; fortalecer a identidade cultural amazônica; instrumentalizar os trabalhadores para a leitura crítica de contratos, leis e documentos; contribuir para a organização coletiva e sindical e articular educação, trabalho e defesa da floresta. A alfabetização era compreendida como prática social e política, voltada à autonomia dos sujeitos e à transformação de sua realidade.

Metodologias de Alfabetização no Projeto Poronga - Educação Popular e Inspiração Freireana

As metodologias adotadas no Projeto Poronga dialogam diretamente com os princípios da educação popular, especialmente com a pedagogia de Paulo Freire. Destacam-se: o diálogo como eixo do processo educativo; a valorização dos saberes prévios dos educandos; a problematização da realidade; a rejeição da educação bancária. As aulas aconteciam nos próprios seringais, geralmente à noite, respeitando a rotina de trabalho dos participantes. O espaço educativo era flexível e comunitário, rompendo com a rigidez da sala de aula tradicional.

Palavras Geradoras e Letramento Crítico

A alfabetização partia de palavras geradoras, retiradas do universo vocabular dos seringueiros, tais como: *seringal, borracha, estrada de seringa, patrão, dívida, floresta, empate*. Essas palavras não eram neutras: carregavam conflitos, memórias e relações de poder. Ao trabalhar essas palavras, os educandos não apenas aprendiam a ler e escrever, mas refletiam sobre sua própria condição social. Assim, o Projeto Poronga promovia um letramento crítico, no qual linguagem e consciência social caminham juntas.

Oralidade, Memória e Cultura

A oralidade ocupava lugar central no processo educativo. Histórias de vida, narrativas da floresta e saberes tradicionais eram incorporados às práticas pedagógicas, reconhecendo a cultura seringueira como legítima e produtora de conhecimento.

Fundamentos Teóricos

O Projeto Poronga pode ser fundamentado teoricamente a partir de diferentes campos: Paulo Freire: alfabetização como prática de liberdade, Educação do Campo: valorização dos sujeitos do território, Letramento como prática social (Street, 2014), Pedagogia crítica (Giroux), Educação ambiental crítica (Loureiro, 2004). Esses referenciais permitem compreender o projeto como uma experiência educativa contra-hegemônica, que rompe com modelos escolares excludentes. Nesse cenário, a organização coletiva tornou-se estratégia fundamental de sobrevivência. Os sindicatos dos trabalhadores rurais, os empates e as articulações políticas lideradas por Chico Mendes evidenciam que a luta pela terra estava intrinsecamente associada à defesa da floresta e à preservação dos modos de vida tradicionais. A educação, por sua vez, aparece como dimensão estratégica desse processo, pois o analfabetismo e a escolarização precária dificultavam o acesso à informação, à leitura crítica de documentos e à participação política.

Chico Mendes compreendia a educação como prática libertadora, em consonância com a tradição da educação popular latino-americana. Embora não fosse educador formal, sua atuação revela forte aproximação com o pensamento de Paulo Freire, especialmente no que se refere à alfabetização como processo de conscientização. Freire (1987) afirma que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", indicando que o ato de alfabetizar deve partir da realidade concreta dos sujeitos. Essa concepção orientou o Projeto Poronga, no qual os conteúdos, as palavras e os temas trabalhados emergiam do cotidiano dos seringueiros. A educação, nesse sentido,

não era neutra, mas explicitamente comprometida com a transformação social.

A Simbologia da Poronga

A escolha do nome *poronga* para o projeto possui forte carga simbólica. A poronga é a lamparina utilizada pelos seringueiros para iluminar os caminhos da floresta antes do amanhecer. Metaforicamente, representa a luz que orienta, protege e possibilita o trabalho em meio à escuridão. No campo educativo, a poronga simboliza o conhecimento como ferramenta de orientação e resistência. Assim como a lamparina guia o seringueiro na mata, a educação proposta pelo projeto buscava iluminar as relações sociais, políticas e econômicas que estruturavam a vida nos seringais.

A metodologia do Projeto Poronga fundamentava-se no diálogo e na valorização dos saberes dos educandos. As aulas aconteciam nos próprios seringais, geralmente à noite, respeitando o ritmo de trabalho dos participantes. Esse aspecto rompe com a lógica escolar tradicional e aproxima-se do que Freire (1987) denomina de educação problematizadora.

Segundo Freire, "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." (Freire, 1987, p. 68). Essa citação expressa com clareza o princípio que orientava o Projeto Poronga: a educação como construção coletiva de conhecimento. A alfabetização partia de palavras geradoras retiradas do universo vocabular dos seringueiros, como *seringal*, *borracha*, *estrada*, *patrão*, *dívida* e *floresta*. Essas palavras funcionavam como disparadoras de discussões sobre a realidade social e ambiental.

Do ponto de vista dos estudos do letramento, essa prática aproxima-se da concepção de Street (2014), para quem o letramento é sempre socialmente situado e ideologicamente marcado. Ler e escrever, no Projeto Poronga, significava participar de práticas sociais específicas, relacionadas à luta por direitos e à defesa do território. A oralidade ocupava papel central nas práticas pedagógicas do Projeto Poronga. Histórias de vida, narrativas da floresta e saberes tradicionais eram valorizados, reconhecendo a legitimidade da fala seringueira. Sob a perspectiva da sociolinguística, essa valorização rompe com a

ideia de déficit linguístico e reconhece a variação como constitutiva da língua.

A articulação entre o Projeto Poronga, a sociolinguística e os estudos do letramento permitem compreender a alfabetização como prática discursiva e identitária. A língua, nesse contexto, não é apenas instrumento de comunicação, mas espaço de disputa simbólica e política. Bortoni-Ricardo (2004) destaca que a escola precisa reconhecer as variedades linguísticas dos alunos, especialmente daqueles oriundos de grupos socialmente marginalizados. O Projeto Poronga antecipou esse debate ao legitimar a fala dos seringueiros como expressão válida de conhecimento.

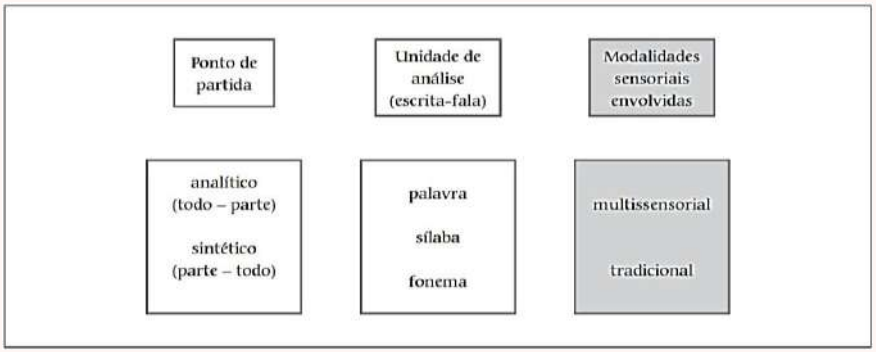
Metodologia de Alfabetização – Método Analítico

Do ponto de vista metodológico, a análise do Projeto Poronga permite uma aproximação com os pressupostos do método analítico de alfabetização, a partir de uma leitura teórica contemporânea. Ressalta-se que essa abordagem não foi explicitamente formulada ou sistematizada no período de desenvolvimento do projeto, tampouco nomeada nos termos hoje utilizados pela literatura educacional. Trata-se, portanto, de um exercício analítico posterior, que busca interpretar a experiência à luz de referenciais metodológicos atuais, sem atribuir ao projeto práticas que não foram, à época, intencionalmente estruturadas como método pedagógico formal.

O método analítico de alfabetização organiza o processo de ensino da leitura e da escrita a partir de unidades linguísticas socialmente significativas, como palavras, frases ou textos, tomando o sentido como ponto de partida da aprendizagem. Nessa abordagem, a compreensão precede a análise formal do código, de modo que a atenção às unidades menores – sílabas, letras ou fonemas – ocorre de forma posterior e subordinada à construção de significado. Em contraste com os métodos sintéticos, centrados na decomposição progressiva da língua, o método analítico privilegia a função social da linguagem e sua inserção em contextos reais de uso, enfatizando a relação entre leitura, experiência e produção de sentido (Sebra e Dias, 2011). A Figura 1 destaca os três aspectos fundamentais dos dois métodos de alfabetização (analítico e sintético). Além disso, Barros

(2010, p. 38) define conceitualmente o termo como “de abordagem audiovisual, concebendo a leitura como um ato global. Nesta ótica é que os seus adeptos trabalham a partir de unidades completas de linguagem, dividindo-as depois em partes menores”.

Figura 1 - Três aspectos fundamentais dos métodos de alfabetização: ponto de partida, unidade de análise na relação entre escrita e fala e modalidades sensoriais envolvidas.



Fonte: Adaptada de Sebra e Dias (2011).

Do ponto de vista histórico, o método analítico consolidou-se no Brasil a partir do início do século XX, associado a concepções pedagógicas que compreendiam a aprendizagem como um processo global e intuitivo. Influenciado por correntes internacionais e por pressupostos da psicologia da Gestalt, esse método sustenta que a apreensão do todo antecede a análise das partes, atribuindo centralidade ao significado produzido pelo texto ou pela palavra em seu contexto de uso. Ao longo do tempo, essa abordagem assumiu diferentes desdobramentos, como a palavração, a sentenciação e o trabalho com pequenos textos, nos quais o reconhecimento global orienta o acesso progressivo às estruturas da escrita. Ainda que tais formulações não estivessem sistematizadas nos termos atuais durante a implementação do Projeto Poronga, seus fundamentos permitem uma leitura analítica posterior da experiência, à luz da literatura educacional contemporânea (Sebra e Dias, 2011; Rangel, Souza e Silva, 2017).

Ao se considerar o Projeto Poronga sob esse viés, observa-se que sua proposta educativa estava ancorada em práticas de

alfabetização profundamente vinculadas ao cotidiano dos seringueiros, aos seus modos de vida, ao trabalho extrativista e às lutas pela permanência na floresta. A aprendizagem da leitura e da escrita não se orientava pela memorização de unidades linguísticas abstratas, mas pela necessidade concreta de compreender contratos, leis, documentos e discursos que atravessavam as relações de poder nos seringais. Essa centralidade do significado social da palavra aproxima-se diretamente dos fundamentos do método analítico, tal como compreendido atualmente.

Na perspectiva de Paulo Freire (2000), os métodos de alfabetização devem ser capazes de codificar, como símbolos da língua, as situações mais significativas da vida coletiva dos sujeitos a quem se destinam. As palavras geradoras, nesse sentido, precisam contemplar os fonemas da língua portuguesa, bem como as principais dificuldades de pronúncia e de escrita. Para Freire (2000), o trabalho pedagógico deve partir de palavras vinculadas ao cotidiano dos educandos, por se tratar de referências concretas e não abstratas, o que favorece uma compreensão mais coerente dos conteúdos estudados. Essa proposta articula dois níveis de universos: o vocabular e o temático, sendo o primeiro o núcleo gerador do processo de alfabetização e o segundo um suporte para a pós-alfabetização. Além disso, o autor defende que o método possibilite ao educando a construção de seu próprio material didático, com a mediação do professor, promovendo a autonomia e a descoberta no processo de aprendizagem.

Essa aproximação torna-se ainda mais consistente quando articulada ao pensamento de Paulo Freire, cuja concepção de alfabetização enfatiza a leitura crítica do mundo como condição para a leitura da palavra. Para Freire, o processo alfabetizador emerge da experiência concreta dos sujeitos, por meio da relação entre significante e significado, frequentemente mediada por palavras e imagens carregadas de sentido social. Essa compreensão dialoga com o método analítico ao reforçar que a linguagem escrita deve ser aprendida em contextos significativos, e não como um exercício mecânico de decodificação.

Para contribuir com a compreensão do conceito de alfabetização, tomam-se como referência as contribuições de Magda Soares (1998), que fundamenta a definição do tema.

> Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo – criança ou adulto – tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade, e, também, como instrumento de luta pela conquista da cidadania (Soares, 1998, p. 33).

Nesse contexto, Soares (1998) evidencia que a alfabetização constitui um processo amplo e fundamental, que extrapola os limites do espaço escolar. Nesse sentido, cabe aos professores alfabetizadores refletirem sobre essa dimensão, reconhecendo a relevância de assegurar o direito a uma alfabetização de qualidade. Crianças e adultos que não têm esse direito garantido de forma efetiva na etapa inicial da escolarização tendem a enfrentar implicações ao longo de toda a vida, uma vez que a alfabetização se configura como um alicerce essencial do percurso educativo dos sujeitos (Borges, Gomes e Carvalho, 2020).

Assim, se o Projeto Poronga fosse concebido no contexto atual, a incorporação explícita do método analítico poderia contribuir para a sistematização de princípios que já estavam presentes em seus objetivos e práticas educativas. Tal abordagem permitiria aprofundar a articulação entre alfabetização, organização coletiva, consciência política e defesa da floresta, sem descaracterizar a experiência histórica do projeto. Trata-se, portanto, de reconhecer o potencial metodológico do Poronga à luz dos debates contemporâneos, evidenciando sua relevância para reflexões atuais sobre alfabetização, educação popular e justiça socioambiental.

Considerações Finais

O projeto tornou-se referência histórica e simbólica da pedagogia da floresta, mostrando que é possível construir práticas educativas enraizadas no território e comprometidas com a justiça social. O Projeto Poronga representa uma experiência singular de

educação popular no Brasil, articulando alfabetização, consciência política e defesa ambiental. Idealizado por Chico Mendes, o projeto demonstra que a educação, quando comprometida com a vida concreta dos sujeitos, pode iluminar caminhos de resistência e esperança, tal como a poronga que guia o seringueiro na escuridão da mata.

Mais do que um projeto educativo, o Poronga constitui um legado pedagógico e político, cuja intenção permanece diante dos desafios contemporâneos da educação do campo, da justiça ambiental e dos direitos dos povos tradicionais. O Projeto Poronga representa uma experiência singular de educação popular no Brasil, articulando alfabetização, sociolinguística, letramento e luta socioambiental. Idealizado por Chico Mendes, o projeto demonstra que a educação, quando enraizada no território e na cultura dos sujeitos, pode iluminar caminhos de emancipação e justiça social. Ao dialogar com os estudos da linguagem, observa-se que a valorização da oralidade e da variação linguística foi elemento central para o sucesso do projeto, reforçando a necessidade de práticas educativas que reconheçam a diversidade linguística e cultural dos educandos.

Referências

ALLEGRETTI, Mary Helena. **A construção social de políticas ambientais**: Chico Mendes e o movimento dos seringueiros. Brasília: IEB; São Paulo: Annablume, 2008.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

BARROS, V. V. de. Alfabetização na Educação Infantil: fundamentos teóricos e metodológicos. Dissertação (Mestrado). Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2010.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia**: formação social e cultural. Manaus: Valer, 1999.

BORGES, Simne Pereira; GOMES, Antonio; CARVALHO, Edione Teixeira de. Refletindo sobre os métodos de Alfabetização na Construção do Conhecimento. **Research Society and Development**, [S.L.], v. 9, n. 7, p. 1-30, 28 abr. 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
CASTRO, Edna. **Território, biodiversidade e saberes tradicionais**. Belém: NAEA/UFPA, 2002.
FABRÍCIO, Branca Falabella. **Sociolinguística interacional**: linguagem, identidade e contexto social. São Paulo: Contexto, 2006.
FABRÍCIO, Branca Falabella. **Linguagem, identidade e alteridade**: perspectivas interacionais. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-68.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.
FREIRE, Paulo. **A Sombra desta mangueira**. 3. Ed. São Paulo: Olho d'água, 2000.
GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
GOFFMAN, Erving. **Formas de falar**. Tradução de Angela Maria de Souza Corrêa. Petrópolis: Vozes, 2002.
GUMPERZ, John J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
HYMES, Dell. **Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre; Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação ambiental crítica**. São Paulo: Cortez, 2004.
MAIA, Willianice Soares. **As margens ruidosas do silêncio**: linguagem, identidade e resistência em contextos de exclusão social. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, 2019.
MENDES, Chico. **Chico Mendes por ele mesmo**. Rio de Janeiro: FASE, 1988.
MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Educação do campo**. Brasília: MDA, 2004.

PAES LOUREIRO, João de Jesus. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: CEJUP, 1995.

RANGEL, Franciele de Azevedo; SOUZA, Emmily Cristina Firmino de; SILVA, Ana Carla de Azevedo. **Métodos tradicionais de alfabetização no Brasil**: processo sintético e processo analítico. *Revista Includere*, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 497-504, out. 2017.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. **Métodos de alfabetização**: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Revista Psicopedagogia*, [s. l.], v. 87, n. 28, p. 306-320, 2011.

SOARES, M. Letramento. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida**: uma interpretação da Amazônia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

WAGLEY, Charles. **Uma comunidade amazônica**. Tradução de Clotilde da Silva Costa. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

ANÁLISE DAS REDES SOCIAIS DO PROJETO GAMELLITO COMO FERRAMENTA DE AUXÍLIO PARA O TRATAMENTO DE CRIANÇAS COM DIABETES TIPO 1

Beatriz Sugahara (UEL) [1]
Rosane Fonseca de Freitas Martins (UEL) [2]
Vania Maria Varga Menolli (UEL) [3]
Gertrudes Aparecida Dandolini (UFSC) [4]
Luciane Maria Fadel (UFSC) [5]

Introdução

O Diabetes Mellitus tipo 1 (DM1) é uma das condições crônicas mais comuns na infância, caracterizada pela destruição de células beta pancreáticas e a consequente deficiência na produção de insulina. No Brasil, a incidência é de aproximadamente dezessete casos a cada 100.000 habitantes (SDB, 2023) e esta condição impacta significativamente não apenas a vida da pessoa afetada, mas também de seus familiares e círculo social. Acometendo principalmente crianças e adolescentes, o DM1 representa mais de 1,2 bilhão de casos globalmente (IDF Diabetes Atlas, 2021), sendo que as estatísticas mostram um aumento no número de casos a cada ano (Vargas, Barbaresco, Steiner & Silva, 2020). Em 2021, a mesma publicação estima 537 milhões e mostra um aumento de 46% de 2015 a 2021 (IDF Diabetes Atlas, 2021).

[1] Graduada em relações Públicas (UEL); Contato: beatrizsugahara379@gmail.com; http://lattes.cnpq.br/6631606509334095

[2] Doutora em Gestão de Design (UEL); Contato: rosane@uel.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/4807862583455638

[3] Doutora em Psicologia (UEL); Contato: vaniamvargas@uel.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/6977108940648711

[4] Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Contato: ggtude@gmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/3098548295086867

[5] Professora adjunta do Departamento de Expressão Gráfica e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento - PPGEGC, da UFSC. Contato: liefadel@gmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/7242368838666168

Além dos desafios do exercício clínico para o tratamento desta doença, que exigem disposição e compreensão, é fundamental para o paciente com DM1 esse processo de conscientização e a capacitação para executar os cuidados necessários, que consistem em ações que ele próprio deve executar diariamente. A falta desses cuidados adequados pode resultar em consequências graves e afetar a qualidade de vida do indivíduo em várias dimensões, incluindo aspectos emocionais, sociais, alimentares etc. No entanto, além da barreira comunicacional que dificulta o processo de ensino sobre o tema, pelo uso de uma linguagem técnica e de termos médicos complexos, essa transmissão é normalmente realizada com informações de carga emocional pesada e de difícil absorção para as crianças.

É nesse sentido que Vargas *et al.* (2020) destacam a importância da utilização da Educação em Diabetes como uma abordagem educacional contínua para capacitar o paciente na conscientização e aprendizado de técnicas e cuidados essenciais para auxiliá-lo a gerenciar e ter melhor controle do tratamento do Diabetes tipo 1. Isso não apenas previne complicações crônicas, mas também, acima de tudo, mantém a qualidade de vida do paciente.

As mudanças nas tecnologias de informação e comunicação estão transformando a abordagem da saúde e da doença, impactando a maneira como os pacientes enfrentam suas enfermidades e têm maior adesão ao tratamento (Fernandes *et al.*, 2018). Diante disso, o advento das redes sociais tem se destacado como uma influência positiva nas interações estabelecidas na área da saúde, especialmente na contribuição para o acesso a informações sobre doenças e tratamentos, ao compartilhamento de experiências e suporte social. Ao mesmo tempo, esse meio tem sido fonte de muita confusão pois qualquer pessoa, mesmo sem conhecimento, publicar como se fosse uma autoridade no assunto, confundindo as pessoas com conteúdos de leigos, experiências pessoais e falassem base científica. Se por um lado podem ser úteis para divulgar conteúdos sérios por outro lado aceitam tudo). É difícil para as pessoas leigas, diferenciarem o que vem de um profissional do que vem maquiado de conteúdo de saúde quando na verdade pode ser algo falso, perigoso, falácia que pode desde iludir os usuários com efeitos de tratamentos que não irão obter

resultados importantes, como até conteúdos que podem até colocar em risco a vida de pessoas, razão pela qual profissionais de saúde precisam utilizar serviços especializados de tratamento do conteúdo para essas mídias.

É nesse cenário que o Projeto Gamellito surgiu, em 2017, como uma iniciativa social e pedagógica para criar um ambiente divertido, lúdico e acolhedor para crianças com esse diagnóstico, envolvendo a criança como protagonista ativo e não como objeto do tratamento (Vargas *et al*, 2017). O projeto já foi incubado para se tornar um startup pela Agência de Inovação da UEL (AINTEC/ INTUEL) e também atua como um apoio para a discussão parental sobre a estrutura de convivência familiar e cotidiana com o Diabetes, assim como um auxílio terapêutico para profissionais da saúde que se interessam pelo assunto.

Se por um lado informações relevantes ficam mais acessíveis, como por exemplo um conteúdo importante para o cuidado do diabetes pode alcançar pacientes que não tem acesso a bons serviços de saúde, por outro lado, se isso for feito sem muitos critérios, respaldo científico na área de cada profissional capacitado para executar essa fala, pode ser algo extremamente prejudicial e colocar em risco a credibilidade e seriedade desse meio de comunicação

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de inovação e solução para continuidade do projeto de Educação em diabetes Gamellito, destacando o papel fundamental das redes sociais no tratamento do DM1, principalmente na geração de conteúdo que servirá como base para a continuidade dos capítulos da novelinha, que começaram a ser publicados no Instagram durante a pandemia. Exploramos, com base em estudos sobre a Educação em Diabetes, como é possível criar um conteúdo de conscientização eficaz de informações e autocuidado sobre o tema, direcionado para crianças diagnosticadas e seus cuidadores no ambiente digital. Isso será apresentado de forma a traduzir uma linguagem científica, complexa e densa para uma linguagem imagética acessível, com o potencial de elevar a qualidade de vida das crianças afetadas por essa condição e reforçar o suporte necessário para enfrentar os desafios que ela apresenta.

O texto mostra a experiência do público em relação ao Projeto de Educação em Diabetes Gamellito, por meio de estratégias interativas e visuais aplicada nas redes sociais, a fim de instigar o interesse no aprendizado e conscientização sobre a temática da Diabetes tipo 1 de maneira fácil, divertida e acessível que seja convertido para a Produção audiovisual "Novelinha Gamellito".

Como objetivo específico, o projeto buscou aprimorar a presença nas redes sociais do Gamellito (Instagram e Facebook) por meio da organização da identidade visual da marca, visando aumentar seu apelo junto ao público-alvo; Desenvolver estratégias eficazes para reconquistar e engajar o público que se afastou durante o período de inatividade, visando fortalecer o relacionamento e aumentar a interação; criar e compartilhar conteúdos informativos e interativos que despertem a curiosidade e promovam a conscientização sobre a temática do Gamellito, impulsionando o engajamento e a participação nas redes sociais, reforçando a história do personagem principal, com o intuito de gerar na criança processos como representatividade, identificação, protagonismo e diversão; e ampliar a divulgação de outros materiais do Projeto Gamellito, utilizando as redes sociais como plataforma para alcançar um público mais amplo e envolvido.

Com base no material desenvolvido pela psicóloga Dra. Vânia Vargas e a equipe do Ambulatório de especialidades do Hospital Universitário da Universidade Estadual de Londrina (AEHU -UEL), a metodologia deste trabalho se caracteriza como exploratória, descritiva e qualitativa, segundo os fundamentos de Lakatos (1991) e Gil (2010), mas com enfoque na comunicação digital pelas redes sociais do projeto.

O desenvolvimento foi feito por meio de pesquisas de dados secundários (bibliografia); de dados primários (análise dos impactos trazidos pelo público das redes sociais via mensagens e comentários); e do levantamento de métricas fornecidas pelos Insights do Instagram @gamellito nos períodos de maio a agosto de 2023. Como estratégia para a iniciação deste projeto de comunicação, foi realizada uma entrevista para a produção de um brainstorm e um briefing com a psicóloga do ambulatório de especialidades do HU para estabelecer parâmetros e guias para o

desenvolvimento deste trabalho. Além disso, foram realizadas reuniões semanais para decidir as abordagens de cada conteúdo elaborado, que, segundo Torres e Monteiro (2006), são eficientes para dinamizar o processo de avaliação, permitindo nortear adequações e ajustes nas peças criadas pelo projeto.

Desenvolvimento

As redes sociais do Gamellito, especificamente - Instagram e Facebook - tiveram seu início em 2017, como um meio de divulgação dos subprodutos produzidos pelos integrantes anteriores do projeto. Estes subprodutos abrangiam uma variedade de itens: objetos de escritório, como canecas, cadernos pastas, etc; jogos de tabuleiro, como o "Jogo da Memória do Gamellito" e "*Gamellito CardAdventures*"; o jogo virtual "*Gamellito Adventures*"; além de eventos os quais o Projeto Gamellito estava envolvido.

O Projeto Gamellito rapidamente se destacou por seu enfoque educacional lúdico em um contexto de ausência de sistemas educativos similares voltados exclusivamente para o público infantil, parental e de profissionais da saúde que enfrentam diariamente os desafios do Diabetes tipo 1. Esse foco singular conquistou reconhecimento e apoio, uma vez que respondia a uma necessidade de saúde pública em uma abordagem diferenciada.

Em meados de 2019, o Projeto Gamellito atingiu um marco significativo ao ser incubado pela INTUEL (Incubadora Tecnológica da UEL), como uma startup e conquistou vários prêmios. Entretanto, esse processo promissor foi interrompido abruptamente com a eclosão da pandemia de Covid-19, que trouxe consigo um período de muitas incertezas e instabilidades.

Diante dessa conjuntura desafiadora, as redes sociais do Gamellito foram o principal meio de manter o projeto ativo por meio da promoção da Novelinha do Gamellito, uma série de vídeos no Youtube que conta a história do personagem principal, que se revelou como uma alternativa eficaz de continuar as atividades do projeto, não apenas mantendo o envolvimento da comunidade, mas também desempenhou um papel vital ao incentivar a saúde mental das crianças durante esse período de *lockdown* imposto pela pandemia.

Infelizmente, após a pandemia, tanto as redes sociais quanto as atividades em geral do projeto ficaram inativas por quase um ano, incluindo alunos ilustradores e animadores que pudessem dar continuidade à Novelinha. Assim, tornou-se necessário a elaboração de estratégias de comunicação de criação de conteúdo, bem como a reorganização da identidade do projeto, com foco no Instagram, para revitalizar o projeto, a fim de dar continuidade às atividades do projeto com mais eficácia e comprometimento.

Organização do Projeto

A primeira etapa desse processo foi o alinhamento dos planejamentos e de ideias para a revitalização do Projeto Gamellito nas redes sociais, com o objetivo de consolidar a construção da consciência de sua razão de ser, ampliar e direcionar a visão de seus dirigentes e, assim, impulsionar e coordenar os esforços para o desenvolvimento efetivo do projeto (Kunsch, 2003). Para isso, foi utilizada a plataforma Canva para estruturar um "mapa mental" (Figuras 1 e 2), com base em reuniões e entrevistas com a percussora do projeto, Dra. Vânia Vargas. Este mapa serviu como base para introdução e conhecimento do projeto, tanto para o planejamento estratégico deste trabalho quanto para a viabilização do acesso de futuros participantes ao projeto, de forma mais organizada. A coleta dessas informações foi sintetizada em um Briefing (Figura 3), destinado ser um guia conciso para a visualização e execução do projeto.

Isso nos permitiu definir de forma mais precisa o público-alvo do projeto, os canais de comunicação mais eficazes, o mercado, as referências, a concorrência, os diferenciais, os objetivos, o tipo de linguagem/abordagem e até traçar um plano de ação a partir das ideias propostas e alinhadas com a missão, visão e valores estabelecidos.

Figura 1 e 2 – Quadros Mapa mental

Fonte: Autoral

Figura 3 – Briefing

Fonte: Autoral

Em seguida, considerando as perspectivas semióticas de que o efeito que o visual e o design têm sobre a comunicação é um fator determinante para o processo de receptividade do público em relação ao assunto (Romanini, 2011) e de como o design atua como um reflexo de valores e cultura (Braida, 2019), decidimos aprimorar a identidade visual voltada para as redes sociais do Gamellito, com o objetivo se alinhar às novas propostas de inovação da marca e oferecer um atrativo diferente para a recuperação do público perdido durante o tempo de inatividade. Isso foi feito enquanto preservamos a identidade visual do personagem e outras atividades do projeto, mas com ajustes específicos para as redes sociais.

Foi concretizado duas paletas de cores - uma principal, referente ao personagem (Figura 4), e uma secundária para a confecção da ambientação dos conteúdos (Figura 5). Além disso, elaboramos ícones (Figura 6) para dar mais caracterização ao perfil e encorajar a interação do público com os stories do Instagram, facilitando o processo de identificação do conteúdo por meio das ilustrações. Também foram criados logotipos alternativos (Figura 7) para dar dinamismo a temas específicos e solidificar a conexão com os públicos que buscamos alcançar.

Deste modo, foi realizada a repaginação do Instagram e do Facebook (Figuras 8 e 9, respectivamente) incorporando os novos elementos da identidade e incorporando as artes criadas anteriormente por ex-participantes do projeto, que se adequam melhor à essa nova dinâmica.

Figuras 4 e 5: Paleta de cores

Fonte: Autoral

Figura 6: Ícones destaque Instagram

Fonte: Autoral

Figura 7: Logos alternativas

Fonte: Autoral

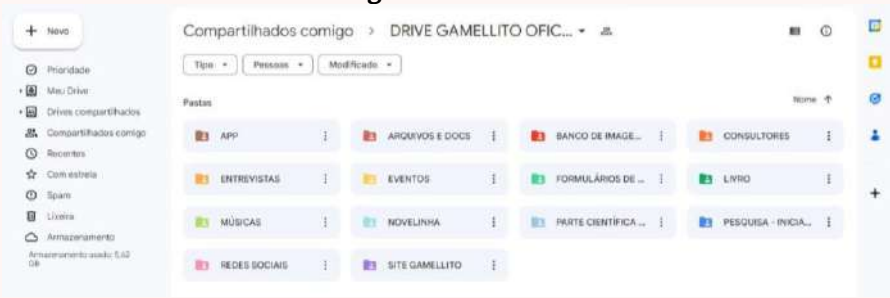
Figuras 8 e 9: Layout Instagram e Facebook

Fonte: Instagram e Facebook

Contudo, mesmo com todas essas ideias, objetivos e identidade estabelecidos, foi identificado que o processo criativo e a produtividade para criar os novos conteúdos nas redes sociais estavam sendo prejudicados pela falta de uma organização das informações e criações deixados pelos participantes anteriores. Por isso, e baseado nos estudos de Kuhnen (2010), que enfatiza a importância da organização do ambiente de trabalho para aprimorar a atenção; fizemos a seleção, ordenação e categorização desses subprodutos do projeto em um serviço de armazenamento, - Google Drive (Figura 10) - de acordo com as áreas do projeto e os tipos de conteúdo criados. Isso facilitou a análise dos recursos disponíveis para a concepção de novas inspirações e ideias. Ademais, criamos uma página no aplicativo de gerenciamento de projetos Trello (Figuras 11, 12 e 13), a fim de permitir,

para todos os envolvidos no projeto, uma visão clara e organizada dos conteúdos produzidos para as redes sociais e sua dinâmica processual.

Figura 10: Drive



Fonte: Google Drive

Figura 11, 12 e 13: Trello Gamellito

Fonte: Trello

Por fim, após todo esse processo preparatório, é importante ressaltar que houve um aumento notável na moral, na criatividade e na produtividade dos participantes do projeto no que diz respeito ao desenvolvimento dos conteúdos. Isso resultou em um fluxo de trabalho mais ágil e eficiente, contribuindo para a concretização da revitalização do Gamellito nas redes sociais.

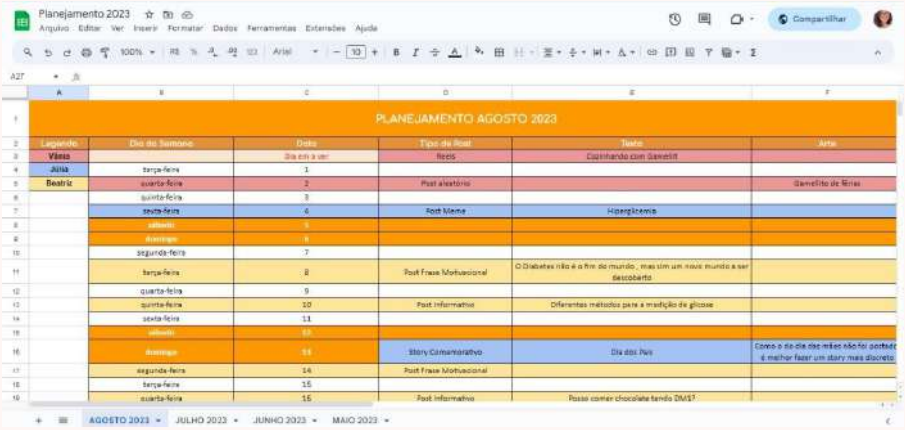
Planejamento e Elaboração dos Conteúdos de Rede

A segunda etapa envolveu o planejamento e elaboração dos conteúdos voltados para o Instagram e o Facebook do Gamellito. Como muitas barreiras dificultam a comunicação, as quais se devem ao nível de diferenças entre conhecimentos, experiências e terminologias entre indivíduos, limitações orgânicas entre os interlocutores são inevitáveis, especialmente no campo da saúde (Coroliano-Marinus et. al., 2014). No entanto, a partir de análises de experimentação de estratégias de comunicação e técnicas de acessibilidade de linguagem, como maior abertura para trocas de informações entre o projeto e seus seguidores, além da adoção de uma linguagem mais simples e próxima do cotidiano dos pacientes com o diagnóstico do DM1, - utilizando o personagem Gamellito como protagonista de fala, em 1° pessoa, de modo divertido e simulando a realidade - possibilitamos uma comunicação mais direta e acessível para nosso público absorver melhor o que tentamos transmitir.

A partir disso, o planejamento foi composto por meio de reuniões semanais com a Dra. Vargas, nas quais se analisaram pesquisas de questionários anteriores realizadas com seus pacientes, com o objetivo de identificar os maiores desafios enfrentados pelos pais e crianças que convivem com o diagnóstico do DM1. Além disso, foram examinadas referências de outras contas no Instagram que tiveram bons desempenhos com o público infantil e que tiveram sucesso ao abordar a temática do Diabetes.

Para organizar e visualizar esse planejamento, foram criadas planilhas no Google Planilhas (Figura 14), que foram subdivididas em dias da semana para facilitar o acompanhamento das atividades planejadas. Também houve uma classificação dos tipos de postagens que faríamos, cada uma com sua finalidade específica: informativas, promocionais, comemorativas, interativas e de sensibilização.

Figura 14: Planejamento de conteúdos



Planejamento 2023

PLANEJAMENTO AGOSTO 2023

Legenda:	Dia da Semana:	Data:	Tipo de Post:	Texto:	Arte:
Vânia		Dia em a ver	Reels	Cozinhando com Gamellit	
Julia	terça-feira	1			
Beatriz	quarta-feira	2	Post aleatório		Gamellito de férias
	quinta-feira	3			
	sexta-feira	4	Post Mamá	Hiperglicemia	
	sábado	5			
	domingo	6			
	segunda-feira	7			
	terça-feira	8	Post Frase Motivacional	O Diabetes não é o fim do mundo , mas sim um novo mundo a ser descoberto	
	quarta-feira	9			
	quinta-feira	10	Post Informativo	Diferentes métodos para a medição de glicose	
	sexta-feira	11			
	sábado	12			
	domingo	13	Story Comemorativo	Dia dos Pais	Como o dia dia dos pais não foi postado é melhor fazer um story mais discreto
	segunda-feira	14	Post Frase Motivacional		
	terça-feira	15			
	quarta-feira	16	Post Informativo	Posso comer chocolate tendo DM1?	

AGOSTO 2023 | JULHO 2023 | JUNHO 2023 | MAIO 2023

Fonte: Google Planilhas

As postagens informativas têm o propósito de promover a Educação em Diabetes por meio de compartilhamento de notícias, informações, curiosidades, conceitos importantes e tutoriais relevantes. As postagens promocionais visavam divulgar e comercializar os subprodutos existentes, como jogos, para garantir a sustentabilidade do Projeto Gamellito.

As postagens comemorativas e interativas foram estratégias para atrair de volta o público que estava inativo. Conforme apontado por Costa (2022), o uso de datas comemorativas é altamente recomendado como referência para a criação de postagens pois, além de aumentar o engajamento no Instagram, é uma oportunidade de expressar os valores da marca Gamellito e criar uma identificação mais profunda com o público.

As postagens interativas desempenharam um papel importante na interação e no suporte social, promovendo não apenas o aumento do número de seguidores, mas também envolvendo ativamente os pacientes no processo de Educação em Diabetes, permitindo que eles participassem como protagonistas desse processo.

Por fim, foram introduzidas postagens de sensibilização, como frases motivacionais e conteúdos de cunho cômico, como memes.

Esse tipo de post tem como objetivo fornecer um viés empático e de apoio diante dos desafios difíceis do dia a dia enfrentados no convívio com o DM1.

Além disso, durante o processo de planejamento, houve a atribuição de responsabilidades aos participantes do projeto para a produção dos conteúdos. Contamos com a ajuda da participante do projeto e estudante de Design Gráfico, Júlia Leal Moreira para a produção de alguns posts comemorativos e de sensibilização e, no total, mais de 100 conteúdos direcionados para as redes sociais, agendados com a ajuda do aplicativo mLabs. Todas as artes foram acompanhadas de legendas que não apenas reforçam o conteúdo abordado, mas também incentivam conceitos da Educação em Diabetes. Nas figuras 15 e 16, abaixo, seguem alguns exemplos:

Figura 15: Posts e carrosséis

Fonte: autoral

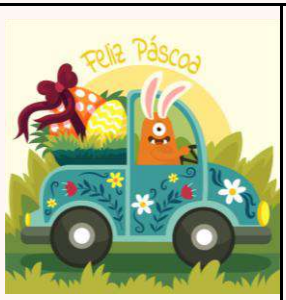
Figura 16: Reels e gifs

Fonte: autoral

O quadro 1, abaixo, mostra os conteúdos e objetivos dos posts:

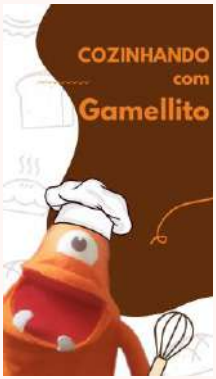
Quadro 1: Conteúdos

Conteúdo	**Imagem**	**O que foi?**	**Objetivo**
Dia Mundial do Diabetes		Uma série de jogos de passatempo como cruzadinhas, jogo dos 7 erros, labirinto, ligue os pontos etc.	Além de celebrar a semana do Dia Mundial do Diabetes, promover um senso de identificação no público e agir como um meio de interação com a rede.
1° de Abril		Um mini-jogo de adivinhar qual é a mentira e quais são as três verdades sobre o assunto do DM1.	Promover a Educação em Diabetes trazendo algumas curiosidades sobre o DM1 de uma forma divertida e personalizada para a data comemorativa.

Páscoa		Post de comemoração da Páscoa.	Na legenda, houve a promoção da Educação em Diabetes ao falar sobre a conscientização do abuso de chocolate para quem tem DM1. Também foi feito como atrativo visual e personalizado para a conta.
Você sabia qual é a diferença entre DM1 e DM2?		Curiosidade sobre a diferença entre o Diabetes tipo 1 e tipo 2.	Promover a Educação em Diabetes trazendo informações sobre a doença.
Diferentes métodos para a medição de glicose		Demonstrativo de quais são os diferentes métodos para a medição de glicose junto com seus pontos fortes e fracos.	Promover a Educação em Diabetes trazendo questões do cotidiano de quem tem DM1.
O que você precisa para montar seu kit diabetemergência ?		Tutorial de quais itens compor um kit emergencial para quem tem DM1.	Promover a Educação em Diabetes por meio do ensinamento de formas de prevenir complicações adjacentes à doença

Por que eu deveria saber sobre o DM1?		Informativo sobre por que quem não tem DM1 deveria saber sobre a doença também.	Promover a Educação em Diabetes não apenas para o público-alvo do Gamellito, mas também para a sociedade como um todo, por ser uma questão de saúde pública.
Em breve poderemos ter insulina semanal		Notícia abordando sobre a novidade da insulina semanal.	Promover a Educação em Diabetes trazendo notícias do mundo do DM1 para os nossos seguidores.
Sabedoria do dia		Frase motivacional.	Servir como um apoio emocional diante aos desafios do DM1.
Lanchinho depois do almoço		Post de conscientizaçã o sobre a alimentação para quem tem DM1.	Incentivar o processo de identificação com o Gamellito e, deste modo, promover a Educação em Diabetes por meio da discussão de um problema, apontado durante o questionário feito, de que as crianças com DM1 sofriam

			bastante ao ver outras crianças comendo lanchinhos mais coloridos, atrativos e até mais gostosos do que os dela.
Quando estou com Hipoglicemia		Meme sobre a sede durante a Hipoglicemia.	Trazer um alívio cômico enquanto gera um processo de identificação do público.
Jogo da Memória		Divulgação de produto	Divulgar um subproduto do Projeto Gamellito e incentivar sua comercialização para sustentar o projeto.
Podcast com Diabeticando		Divulgação de participação especial	Divulgar parceria feita com o podcast @diabeticando.oficial para tornar tanto o projeto quanto o assunto sobre DM1 mais conhecidos.

Cozinhando com Gamellito		Quadro de receitas voltadas para quem tem DM1.	Demonstrar alternativas de receitas para as restrições alimentares de quem tem DM1 de forma divertida e interativa, de modo a auxiliar a solução de um dos problemas apontados no questionário sobre as dificuldades de alimentação nesse contexto da doença.

Fonte: autoral

Análise dos resultados

O atual estágio do projeto está no nível 6 da Escala de Maturidade Tecnológica TRL/MRL, indicando a fase de testes (sem atingir a escala final). Portanto, a precisão na avaliação dos resultados benéficos dessa inovação ainda não pode ser determinada. No entanto, nesta última etapa, monitoramos os resultados e impactos do projeto por meio de diversas ferramentas digitais, como os Insight do Instagram (Figura 17), relatórios da plataforma mLabs (Figura 18), métricas de engajamento comparativas do Hype Auditor (Figura 19), além de mensagens (Figura 20), comentários (Figura 21) e outras interações (Figura 22) fornecidas pelos seguidores nas redes sociais do Gamellito. Inicialmente, analisamos os insights do Instagram, conforme ilustrado na figura abaixo:

Figura 17: Insights Instagram de Junho a Setembro de 2023

Fonte: Instagram

Com base nos insights mencionados anteriormente, observa-se um notável crescimento nas redes sociais do Gamellito durante o período de junho a setembro de 2023. Houve aumento tanto no número de seguidores (2,9% em relação aos meses anteriores, aproximadamente 142 novos seguidores) e interações com as publicações (um aumento de 243%), quanto no engajamento (158% de seguidores e 645% de não-seguidores), visitas ao perfil (62,9%) e contas alcançadas (89,5%). Esse crescimento foi particularmente evidente no público feminino, na faixa etária de 35 a 44 anos, sendo predominantemente mães/responsáveis por crianças com Diabetes tipo 1.

No entanto, é crucial destacar que, devido à limitação de tempo de pesquisa do Instagram para insights de apenas 3 meses (90 dias), a análise foi restrita aos meses destacados na figura 17, apesar de as atividades terem começado em meados de abril-maio de 2023.

Diante dessa limitação, utilizamos relatórios de aplicativos especializados, como mLabs e Hype Auditor, como parâmetros de pesquisa. O mLabs ofereceu uma visão geral da conta no período de abril a setembro de 2023, enquanto o Hype Auditor proporcionou uma comparação com outros perfis semelhantes no Instagram, voltados para o público infantil e/ou do DM1.

Na figura 18 a seguir, apresentamos um resumo geral dos dados de abril a setembro de 2023, gerado pelo aplicativo mLabs.

Como evidenciado, desde o início deste projeto de pesquisa, observou-se um crescimento em todos os parâmetros analisados, incluindo alcance, engajamento, taxa de engajamento, frequência, compartilhamentos, impressões, visitas, interações, curtidas, comentários, salvos, respostas e toques no link do site, com exceção dos cliques no link do perfil, que permaneceram inalterados.

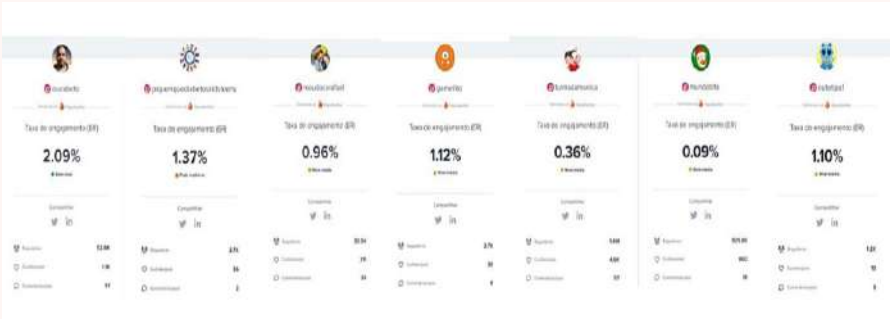
Figura 18: Relatório do Resumo geral

Fonte: mLabs

Além disso, com base nos relatórios de engajamento do *Hype Auditor* referentes ao mês de setembro de 2023, tanto na conta @gamellito no Instagram quanto em perfis similares, como @meudocerafael com uma taxa de engajamento de 0,96%, @piqueniquediabeteskidsteens com 1,37% (focado em DM1), @turmadamonica com 0,36%, @mundobita com 0,09% (segmento infantil) e @nutetipo1 com 1,10% (ambos segmentos), é evidente que o

perfil do Gamellito ostenta uma taxa de engajamento competitivamente superior à maioria, atingindo 1,12%. Esse desempenho é considerado estável pelos parâmetros do Hype Auditor, que o classifica como "nível médio".

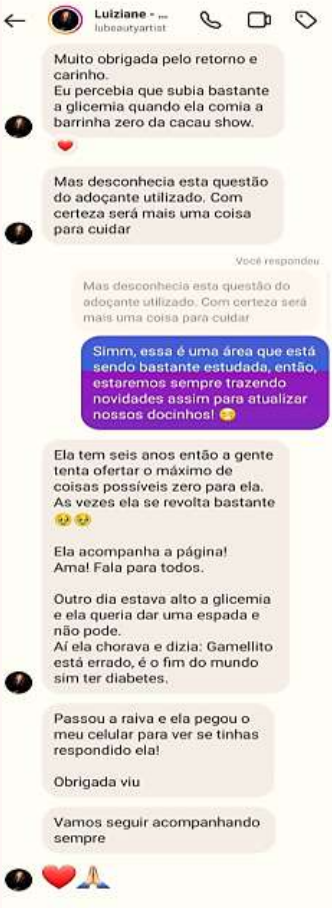
Figura 19: Relatórios de engajamento de Setembro de 2023



Fonte: Hype Auditor

Por fim, o último e crucial parâmetro de análise que empregamos foi a análise dos feedbacks recebidos por Mensagens Diretas (DM) no Instagram (Figura 20) e os comentários feitos pelo público do Gamellito em suas publicações (Figura 21), somados às interações por meio de stories e marcações realizadas por perfis seguidores (Figura 22). A partir desses dados, foi possível constatar que os seguidores do Gamellito estão mais engajados ao serem identificados, mostrando uma predisposição maior para interagir com as mensagens transmitidas nas redes sociais. Com esses feedbacks positivos, fica claro que o projeto tem êxito em alcançar um público mais amplo, proporcionando informações de forma abrangente e prática por meio dessas plataformas.

Figura 20: Mensagem direta no Instagram

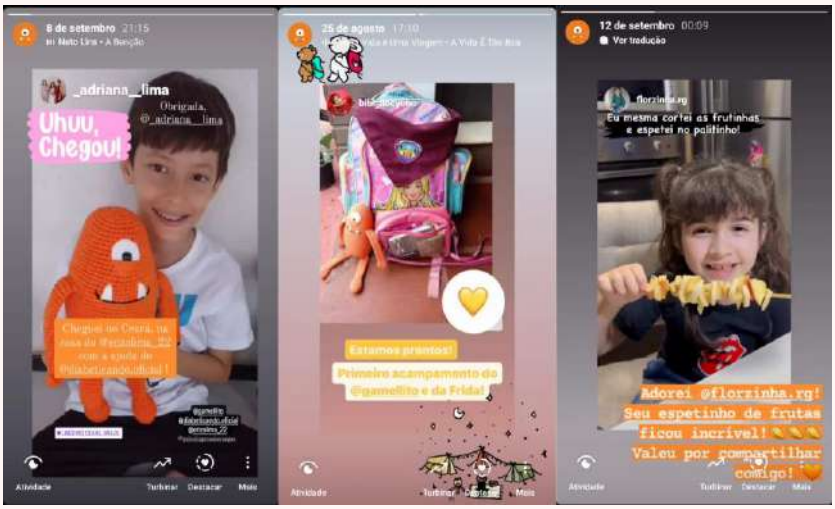


Fonte: Instagram

Figura 21: Coletânea de comentários no Instagram

Fonte: Instagram

Figura 22: Outras interações de marcações da conta do @gamellito no Instagram



Fonte: Instagram

Considerações Finais

Projeto Gamellito se destaca como uma iniciativa pedagógica e social inovadora, aproveitando o potencial das redes sociais para criar um ambiente acolhedor e lúdico destinado a crianças com Diabetes Mellitus tipo 1. Este projeto não se limita a fornecer informações essenciais sobre a doença e seu autocuidado; vai além ao adotar uma linguagem imagética acessível, eliminando as barreiras comunicacionais frequentemente encontradas quando se trata de explicar essa condição às crianças.

Este artigo, baseado em pesquisas e análises aprofundadas, ilustra a capacidade transformadora das redes sociais ao promover a Educação em Diabetes de maneira eficaz. Ele capacita não apenas os pacientes infantis, mas também suas famílias, habilitando-os a enfrentar os desafios associados ao DM1 de forma mais esclarecida e eficiente. Com base na metodologia da psicóloga Dra. Vânia Vargas, o Projeto Gamellito se destaca por traduzir a complexidade científica em uma linguagem envolvente e acessível, tornando as redes sociais valiosas aliadas na jornada daqueles que convivem com o DM1.

Dessa forma, o Projeto Gamellito não apenas educa, mas também inspira e apoia crianças e suas famílias, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para enfrentar o Diabetes Mellitus tipo 1 com confiança e resiliência, enquanto promove uma comunidade solidária e informada em torno dessa condição desafiadora.

Referências

BRAIDA, F.; NOJIMA, V.; MOURA, M. Fascículo: quatro pressupostos do design como linguagem. **Revista Triades**, v. 2, n. 1, p. 1–16, 2019.

BROWN, Tim. **Change by design**: how design thinking transforms organizations and inspires innovation. New York: HarperCollins, 2009.

CORIOLANO-MARINUS, Maria et al. Comunicação nas práticas em saúde: revisão integrativa da literatura. **Saúde e Sociedade**, v. 23, n. 4, p. 1356–1369, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/a/v4qzCcwMMwyyz5TtztQ9sMg/abstract/?lang=pt. Acesso em: 4 set. 2023.

COSTA, Juliane Lais Everton. **A rede social Instagram como ferramenta de interação entre os usuários e as bibliotecas da UFMA**. 2022. Disponível em: https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/5718. Acesso em: 15 set. 2023.

GROSS, C. C. et al. Brazilian version of the Problem Areas in Diabetes Scale (B-PAID): validation and identification of individuals at high risk for emotional distress. **Diabetes Research and Clinical Practice**, v. 76, n. 3, p. 455–459, 2007. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pub-med/17081645. Acesso em: 8 ago. 2023.

INTERNATIONAL DIABETES FEDERATION**. IDF Diabetes Atlas.** 6. ed. 2013. Disponível em: https://www.idf.org/sites/default/files/EN_6E_Atlas_Full_0.pdf. Acesso em: 8 ago. 2023.

INTERNATIONAL DIABETES FEDERATION. **IDF Diabetes Atlas**. 10. ed. 2021. Disponível em: https://profissional.diabetes.org.br/wp-content/uploads/2022/02/IDF_Atlas_10th_Edition_2021-.pdf. Acesso em: mar. 2024.

KUHNEN, Ariane et al. A importância da organização dos ambientes para a saúde humana. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 538–547, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/RSXXdMvLBLtzFP4GSbhxqjJ/. Acesso em: 13 set. 2023.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada. S**ão Paulo: Summus, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

NASS, Evelin Matilde Arcain et al. Perspectiva de jovens com diabetes sobre intervenção educativa na rede social Facebook®. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 32, n. 4, p. 390–397, 2019.

OLIVEIRA, C. R. M.; MELO, D. S.; SOUZA, J. B. Formação inicial docente e a utilização do Instagram: processos formativos em rede a partir do perfil @meninasdapedagogia. **Devir Educação**, v. 7, n. 1, p. e-681, 2023. Disponível em: http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/681. Acesso em: 8 ago. 2023.

ROMANINI, Vinícius. **Design como comunicação**: uma abordagem semiótica. 2011.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. Disponível em: https://diabetes.org.br/. Acesso em: 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. Disponível em: https://diabetes.org.br/. Acesso em: 2023.

TORRES, H. C.; MONTEIRO, M. R. P. Educação em saúde sobre doenças crônicas não transmissíveis no Programa Saúde da Família. **Revista Mineira de Enfermagem (REME)**, 2006.

VARGAS, V. M. **Gamellito Adventures: o uso de jogos digitais no atendimento de crianças com diabetes tipo 1.** 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VARGAS, Deisi Maria et al. Um olhar psicanalítico sobre crianças e adolescentes com diabetes Mellitus tipo 1 e seus familiares. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 12, n. 1, p. 87–100, 2020. Disponível em: https://dx.doi.org/10.20435/pssa.v12i1.858. Acesso em: 8 ago. 2023.

CONTRIBUIÇÕES DO CONHECIMENTO DIDÁTICO CRÍTICO FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

Dálcio Rosário Alves (Unitins) [1]
Mariana da Silva Neta (Unitins / UFT) [2]
Mariany Almeida Montino (Unitins) [3]

Introdução

Ao longo do processo da criação e encerramento desta investigação, foram encontrados poucos resultados correlacionados quando pesquisados, fazendo com que lacunas sejam criadas ao se discutir sobre o ciclo de alfabetização com uma abordagem da didática critica focando em estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem, e suas contribuições neste processo são de suma relevância para o discente em todo o seuprocesso de aprendizagem. Quando se pensa mais profundamente sobre este assunto, fica mais claro a sua grande importância no cotidiano do estudante, devido ser este o primeiro contato com a sua autonomia em relação a sociedade.

Seguindo esta linha de pensamento, busca-se desenvolver uma pesquisa com embasamento teórico, estruturado nos conceitos de Gomes e Sena, Smith e Strick, Loureiro, Veiga, Faria e Freire e nos documentos oficiais do Sistema Educacional Brasileiro: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando como a didática crítica pode ajudar no desenvolvimento da alfabetização de crianças que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

[1]Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Doutorando em Educação. Contato: dalciorosario@gmail.com
[2] Mestra em Letras / Linguística (UFT). Doutoranda em Educação na Amazônia (Educanorte - UFT). Docente na Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Contato: marianasneta@gmail.com
[3] Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Doutora (2011) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas Unicamp. Contato: mariany.an@unitins.br

Em vista disso, essa pesquisa procura mostrar de forma clara a necessidade de se desenvolver práticas com a perspectiva crítica para que o estudante consiga atribuir significado aos ensinamentos propostos em aula, porque a ação docente, embasada nesta concepção de educação, faz com que ele aprenda fazendo relação a sua realidade, vivências e conhecimentos adquiridos antes de adentrar à escola.

Assim, buscou-se mostrar, de forma concisa, a necessidade de uma real transposição didática, trazendo uma nova visão para práticas tradicionais no ambiente educativo, e também à didática crítica, para se obter eficácia em relação ao aprendizado, correlacionando-as de forma contextualizada com o ciclo de alfabetização e as dificuldades de aprendizagem do sujeito aprendiz nesta etapa de formação.

A atual pesquisa, ao perceber o olhar do docente ainda voltado em sua maioria para uma didática tradicional, e por sua vez utilizando metodologias que não chamam a atenção dos estudantes, por ser uma prática repetitiva e sem atrativos, desmotivando-os. Quando se menciona isso, pode-se levar a acreditar que se os alunos que não apresentam dificuldades não se sentem motivados, os que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem se sentem ainda menos. Portanto, acredita-se que essa pesquisa possa contribuir com a ressignificação do olhar do educador em relação ao seu fazer docente, uma vez que a aprendizagem significativa do estudante interdepende da sua visão educativa.

Ciclo da Alfabetização

O ciclo de alfabetização está contemplado do 1º e 2º anos do ensino fundamental, do qual entende-se que a criança deve, ao final, conseguir ler e escrever, ou seja, ter apropriação da lecto-escrita, conforme previsto na meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Então, a criança deve se encontrar plenamente alfabetizada com seus 7 anos, logo, todas as ações e propostas pedagógicas devem ter um enfoque na alfabetização, para que ao final deste período a criança esteja plenamente alfabetizada, conseguindo atribuir significado ao que foi aprendido, afirma Gomes e Sena (2000,

p. 23): "Aprender a ler e escrever, por exemplo, é muito mais de que adquirir habilidades básicas. É principalmente construir, obter e atribuir sentido e significado à aprendizagem." Pois, a alfabetização tem um grande papel na construção dos saberes dos educandos, este é o marco inicial para a criança ingressar no "mundo da escrita e leitura". Mas, para que isso ocorra precisa-se de uma boa didática, de cuidado na aquisição desses conhecimentos para que a criança não se sinta pressionada nesta fase tão importante, um bom planejamento com a equipe pedagógica, dentre outros fatores que podem surgir ao longo do processo.

Dificuldades de Aprendizagem

Dificuldade de Aprendizagem (DA) é quando o indivíduo não consegue aprenderefetivamente o que lhe é passado, este problema apresenta diversos fatores tais como: metodologia, concepção didática, meio social, hereditariedade, dentre outros fatores diversos, assim também traz Smith e Strick (2001, p.15):

> Raramente elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto, por seus ambientes domésticos e escolar, além de fatores como temperamento e estilo de aprendizagem.

Dessa forma, como é mostrado, existem inúmeros fatores que podem causar algum tipo de DA. Vale destacar que os transtornos de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem possuem inúmeras características e peculiaridades, e apresentam diferentes graus de agravamento. Para Rotta e Col. (2016), os

> transtornos da aprendizagem compreendem uma inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual.

Então como Rotta e Col. (2016) afirmam, a criança que tem algum dos diversos transtornos que existem, pois são inúmeros, apresenta uma capacidade intelectual diferente das que não

apresentam nenhum tipo de transtorno, e este, por sua vez, pode necessitar de terapias que irão auxiliar o aluno ao longo do seu processo de aprendizagem.

As informações são processadas de forma diferentes no cérebro, fazendo sua aquisição de conhecimento relativamente lenta em comparação com uma pessoa que não possui tal dificuldade.

As crianças com DA apresentam algumas peculiaridades tais como: não aprendem normalmente, não têm deficiências sensoriais (auditivas ou visuais), não apresentam qualquer tipo de deficiência mental, sem distúrbios graves, não desenvolveram em virtude de um contexto de privação tanto ambiental como sócio- cultural ou da falta de continuidade de assistência escolar ou mudanças frequentes de escola. No entanto, essas circunstâncias podem favorecer o desencadeamento, ou até mesmo agravarem um problema na área de dificuldade de aprendizagem, mas também podem estar relacionadas a problemas neurológicos, pois cada indivíduo é único.

Então, como o surgimento das DAs que possuem inúmeras causas, o processo para desenvolver o aprendizado deve ser diferente para cada tipo de dificuldade encontrada, ou seja, é preciso utilizar metodologias específicas.

Didática Tradicional

A didática tradicional tem um enfoque voltado apenas para a memorização, ou seja, em fazer os alunos decorarem o que é repassado por seus professores. Essas crianças, em sua maioria, não têm um desenvolvimento crítico trabalhado, pois neste tipo de ensino o aluno não tem espaços para manifestar suas opiniões, e, assim, seu conhecimento não é construído de forma significativa e sim como meio de obter notas altas, pois este método não tem um enfoque no aprendizado, mas em notas.

Dessa forma, os estudantes são padronizados em uma só linha de pensamento, sendo este o que a escola definir como correto, sem abertura às opiniões diversas, então nos traz um currículo engessado e inflexível.

Este tipo de didática apresenta características que atualmente não são bem-vindas para o ensino, pois o professor é considerado o

detentor do saber, é autoritário e seus alunos são concebidos como seres passivos, apenas observadores do processo de ensino, a avaliação é apenas classificatória, com pontuação em provas, a relação professor-aluno é nula, pois aqui o professor é conteudista e não dá espaço para o aluno argumentar sobre o que lhes é transmitido. O contexto social que é apresentado nesse ensino traz exemplos muito distante das realidades de muitos alunos, desvalorizando assim os conhecimentos prévios dessas crianças, visto que suas realidades não são relevantes para o ensino, e dessa forma o ensino se torna desconectado e sem sentido para o aluno. Loureiro (2005, p. 55) enfatiza:

> A aprendizagem, desconectada da realidade dos educandos, trabalha apenas com o cérebro. Não abrange os sentimentos ou os significados pessoais, os interesses, gostos e experiências de vida. Não tem nenhuma relevância para a pessoa como um todo.

Então, pode-se observar claramente que não irá acontecer um estudo significativo, visto que este não irá ter relevância para o aluno como sujeito histórico. Mesmo sendo uma das formas de ensino mais utilizadas historicamente no decorrer do desenvolvimento do ensino no Brasil, este tipo de ensino ainda tem muitas questões dasquais nos fazem desacreditar desta concepção, uma delas é a comunicação do professor com o aluno, uma vez que aqui não tem oportunidades para o estudante falar o que pensa, e, assim, não ter espaço para fazer questionamentos que sanem suas dúvidas em relação aos objetos de conhecimentos, assim também afirma Libâneo (2013):

> Atividade de ensinar é vista, comumente, como transmissão da matéria aos alunos, realização de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas. O professor "passar" a matéria, os alunos escutam, respondem o "interrogatório" do professor para reproduzir o que está no livro didático, praticam o que foi transmitido em exercícios de classe ou tarefas de casa e decoram tudo para a prova. Este é o tipo de ensino existentena maioria de nossas escolas, uma forma peculiar e empobrecida do que se costuma chamar de ensino tradicional.

O educador, centralizador do processo, não mostra interesse na fala ou nos questionamentos que poderiam surgir em relação ao

que este está sendo abordado, pois para ele o silêncio é prazeroso, é um sinal que os alunos o obedecem como sujeito detentor de todo o saber, desconsiderando o aprendiz como sujeito histórico ao qual ele está meramente repassando conteúdos, dado que cada criança chega à escola com um conhecimento adquirido de suas experiências. Então, por que não utilizar isso para fazeratividades pedagógicas que se tornem interessantes e façam surgir curiosidade em ambas as partes? Assim, todos estarão vivenciando atividades novas, mas esta didática se torna ainda mais duvidosa ao não pensar nos seus alunos e sim em estabelecer uma relaçãovertical e hierárquica, baseada em dados classificatórios, desfocando seu objetivo para a nota em detrimento da aprendizagem, sem de fato se importar se houve ou não aprendizado significativo, ou seja, a ênfase desta concepção de ensino está relacionada à memorização e não à aprendizagem.

Traz-se uma citação de Loureiro (2005), para fechar a ideia desta concepção: "Oprocesso de aprendizagem se resume em dar aos educandos conteúdo para ser memorizados, é o ensino tradicional." Então, fica claro que a metodologia empregada nessa didática não se apoia em aprendizado, mas em memorização.

Didática Crítica

A didática crítica é atualmente a mais indicada para se ter um ensino significativo, pois, neste tipo de ensino o foco é o aluno e sua construção do saber, esta didática traz uma abordagem no desenvolver do pensamento crítico do aluno, fazendo com que ele busque pesquisar e correlacionar o conhecimento científico com suas vivências pessoais. Para tanto, o educador lança mão de metodologias diversificadas a partir do diagnóstico da realidade e estabelece uma relação dialógica com o educando. Veiga (2004, p. 75) diz que:

> A didática crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista.

Ao trazer esta fala, fica ainda mais evidente o quanto este ensino tenta buscar ao máximo atividades pedagógicas que fortaleçam o conhecimento significativo das crianças, portanto, ao explanarmos sobre esta concepção didática, estamos citando um ensino lógico-histórico, que se faz por meio de pesquisas.

Aqui, o professor é articulador e neste caso mediador do saber, o aluno é valorizado como sujeito histórico, então seu conhecimento empírico é considerado um fator importante na hora de desenvolver metodologias para a aprendizagem, e, assim, seus conhecimentos têm base em pesquisas e diálogos, seus conteúdos são baseados na - LDB 9394/96, nas DCNs, e na BNCC, para se ter um ensino de qualidade e relacionado com a concepção de educação adotada pelo Sistema Educacional Brasileiro. Sua forma de avaliação não envolve apenas provas periódicas, mas uma avaliação contínua e processual.

A relação professor-aluno se respalda no respeito mútuo e se tem espaço para diálogos e questionamentos. Assim, todo o ensino que envolve a didática crítica é significativo, pois, o conhecimento foi construído e não apenas memorizado.

A Eficácia da didática crítica, como qualquer outra área de pesquisa, trouxe dúvidas e resistências durante o seu processo de integração no ensino, mas com o passar do tempo desde sua implementação, pelo Sistema Educacional, em meados de 1985, e a sua contínua evolução, visto que está sempre em construção, pois, como as crianças evoluem, suas metodologias ao basear -se nas mudanças também evoluem para que cada período possa ser aproveitado plenamente por todos, independente da época, visto que o foco do ensino é a aprendizagem significativa, sendo que todos os sujeitos do processo educativo são importantes e históricos. Pois, o ensino é uma ação conjunta entre professor estimulador e aluno, confirma Libânio (2013).

> Compreende ações conjuntas do professor e dos alunos pelas quais estes são estimulados a assimilar, consciente e ativamente, os conteúdos e os métodos, de assimilá-los com suas forças intelectuais próprias, bem como aplicá-los, de forma independente e criativa, nas várias situações escolares e na vida prática.

O aluno é concebido como um sujeito ativo que traz para a sala de aula, aqui entendida como expressão nuclear do processo

educativo, novas experiências, portanto, esta forma de ensino preza a contínua evolução de seus métodos, de forma que possa trazer sempre propostas pedagógicas que eliminem as lacunas do ensino. Por essa razão, se empenha ao máximo em relacionar a parte teórica com a prática, gerando uma práxis efetiva, porque nós aprendemos fazendo posto que assim interiorizamos o que estamos fazendo. Então, ao se reconstruir continuamente e nos mostrar um currículo flexível, percebemos que há uma grande preocupação na aprendizagem significativa, por essas razões e outras citadas acima, entende-se que esta concepção didática, por ter em mente objetivos e bases sólidas para se chegar a uma finalidade, que no caso o ensino significativo, mostra sua eficácia, pois a "arma" do professor para conseguir superar os diversos problemas na educação é o conhecimento didático e se esta for a que busca construir o conhecimento junto com o sujeito aprendiz irá ser, ainda, mais proveitoso, assim afirma Faria (2011):

> Partimos do entendimento segundo o qual a didática crítica, a partir de suas bases ontológicas e gnosiológicas, nos oferece as possibilidades e os instrumentos heurísticos mais eficazes para a compreensão da educação escolar, da aprendizagem, do ensino, da docência na contemporaneidade.

Ao evidenciarmos a fala de Faria (2011), fica mais explícito o quão relevante é a didática crítica para o ensino significativo de cada educando, visto que ela se fundamenta em instrumentos mais eficazes para uma aprendizagem concreta.

A Ação Docente Estruturada pelo Conhecimento Didático Crítico e sua Real Contribuição para a Superação de Dificuldades de Aprendizagem no Ciclo da Alfabetização.

Durante muito tempo, tenta-se encontrar uma concepção didática que faça com que os alunos tenham uma aprendizagem significativa, de real valor, que impacte no seu processo como indivíduo pertencente a uma sociedade e que consiga colocar em prática o que foi aprendido na escola ao longo do seu processo de aquisição de conhecimento.

Então, depois de diversas pesquisas relacionadas a esta área ficou cada vez maisevidente a eficácia da didática crítica no ensino, para reforçar ainda mais a sua importância, como afirma Freire (1996) que "uma prática docente desprovida de criticidade e da rigorosidade metódica que deve caracterizar a construção do conhecimento produz um saber ingênuo".

Assim, quando um professor está baseando a sua ação docente na perspectiva da didática crítica, a sua práxis privilegiará metodologias diversificadas e contextualizadas à realidade do educando, mas fica uma dúvida: será que esta concepção didática também é indicada para crianças que apresentem alguma DA? Atestamos que sim, porque uma criança que apresenta alguma dificuldade tem mais facilidade em aprender com metodologias que correlacionem o saber ao seu cotidiano, porque se as crianças sentirem dúvidas em relação à parte teórica, além de poder questionar seu professor, ela irá conseguir vivenciar e assim compreender de forma concreta. Além do mais, uma criança que apresenta alguma dificuldade, ao aliar esta metodologia com a assistência pedagógica, terá maior chance de aprender significativamente, pois o ensino que consegue formar cidadãos capazes de construir opiniões críticas é um estudo significativo, assim também afirma Marin e Pimenta (2015):

> Abre-se caminho para compreender que o ensino de qualidade será aquele que resulte em qualidade formativa; portanto que ensinar é organizar intencionalmente as condiçõespara sua realização de modo que desenvolva o exercício da crítica para a transformação das condições sociais vigentes, com vistas a superar as desigualdades e gerar a emancipação social e humana.

Dessa forma, o ensino que coloque os educandos para pensarem e correlacionarem com o seu cotidiano para que haja uma formação crítica é o ensino que fará maior diferença na hora da aquisição de conhecimento, então quando pensamos em um método tradicional, visto que esta irá apenas memorizar, logo percebemos que não há uma grande formação crítica, fazendo com que uma aula com essa didática não se torne atraente, e uma criança que apresenta alguma DA tenha mais dificuldade de se concentrar quando algo não se mostra interessante.

Mas isto, se buscarmos um aprofundamento teórico maior, vale para qualquer pessoa que está aprendendo, pois ao colocarmos o peso da dificuldade de aprendizagem, se torna ainda mais complexo para a criança o processo de aquisição do conhecimento.

Por fim, após citar diversos motivos para a utilização da didática crítica na ação docente, este artigo mostra que um professor que estrutura seus ensinamentos na didática crítica pode conseguir resultados muito superiores a outras formas de didáticas, tanto em crianças com DA, como em crianças que não apresentem dificuldades, por esta busca metodológica de se adequar ao sujeito e suas necessidades para conseguir um ensino de qualidade, eficaz e igualitário.

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, que busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e com o que enfoque e/ou perspectivasfoi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Conforme Salomon (2004), a pesquisa bibliográfica fundamenta-se em conhecimentos proporcionados pela Biblioteconomia e Documentação, entre outras ciências e técnicas empregadas de forma metódica envolvendo a identificação, localização e obtenção da informação, fichamento e redação do trabalho científico. Esse processo solicita uma busca planejada de informações bibliográficas para elaborar e documentar um trabalho de pesquisa científica.

Buscando então por livros e artigos científicos que abordam as temáticas da pesquisa: Alfabetização, Didática e Dificuldades de Aprendizagem. Em contrapartida, excluímos os livros e artigos científicos que não abordam as temáticas necessárias para o bom desenvolvimento do mesmo.

A pesquisa utiliza-se de técnicas de análises qualitativas, analisando os conteúdos explorados, a abordagem do autor e buscando comprovar a veracidade dos fatos citados por meio de

diversas pesquisas em outros artigos que apresentem temas semelhantes.

Vale destacar que este estudo não necessitou ser submetido para aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme a resolução CNS 466/2012, pois se trata de uma pesquisa cujas informações serão obtidas em materiais já publicados e disponibilizados na literatura, não havendo, portanto, intervenção ou abordagem direta junto à seres humanos. Dessa forma, a pesquisa não implicará em riscos ao sujeito. A relevância da pesquisa se justifica por trazer à tona os benefícios da ação docente permeada pela criticidade como grande aliada no processo de superação de eventuais dificuldades de aprendizagem no ciclo de alfabetização, contribuindo com a reflexão sistêmica do educador leitor.

Resultados

A comunidade escolar necessita deixar as velhas práticas voltadas somente para os resultados quantitativos, onde o que se busca é uma nota alta e não uma aprendizagem significativa para os estudantes, assim focando apenas em crianças que não apresentem dificuldades, favorecendo ainda mais aqueles cujos resultados são considerados melhores. Dessa forma, as escolas continuam a incentivar os alunos tidos como "excelentes"e esquecer e punir os alunos "preguiçosos" porque não aprendem, visto que os outros conseguem, mas neste ato começa a exclusão e a desmotivação dos estudantes que sem saber sofrem com algum tipo de DA.

Por este motivo, é necessário uma didática que abra espaço para todos, porque assim abre espaço para um desenvolvimento uníssono e também facilita a observação e indicação dos pedagogos para a coordenação sobre suspeitas de crianças que podem apresentar alguma DA.

A partir disso, mostra-se a real necessidade de uma prática respaldada na didática crítica, pois abre espaço para diferentes manifestações de aprendizagem. Porque como o próprio Libâneo (2003) afirma, práticas pedagógicas voltadas para o tradicionalismo focam apenas em criar sujeitos para trabalhar e não para buscar e questionar.

Discussão

As escolas com toda a sua comunidade necessitam um enfoque maior na qualidade educacional e em uma aprendizagem qualitativa, para que os estudantes busquem sempre desenvolver seu ensino não focado em apenas notas, mas se o que foi passado em sala ele realmente conseguiu aprender.

Quando uma escola foca primeiramente na qualidade e não na quantidade é de praxe que devido ao bom aprendizado resulte em notas excelentes, porque houve uma aprendizagem, então, não importa o momento, quando for necessário realizar alguma atividade avaliativa os estudantes irão conseguir ter sucesso.

Para que isso continue sempre acontecendo, é preciso o abandono de uma abordagem tradicional e a abertura do espaço para a criticidade, pois essa desenvolve atividades e novas formas de ensinar e que condizem com a realidade dos estudantes. Fazendo assim, como traz Gauthier *et al.* (1998) um saber desenvolvido aos poucos e com a mescla das vivências de cada participante ativo do processo de ensino aprendizagem.

Considerações

Com base em tudo que foi mostrado, essa pesquisa teve o intuito de esclarecer a necessidade de uma prática pedagógica respaldada pela didática crítica como método eficaz para superar barreiras referente às dificuldades de aprendizagem na alfabetização. No decorrer dessa pesquisa, foi claramente mostrado a falta de resultados e abordagens que busquem sanar dúvidas referentes às metodologias que sejam eficazes na aquisição de um conhecimento estruturado e de qualidade para estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem ao longo da sua alfabetização. Inicialmente, houve inquietações a respeito das didáticas aplicadas para ensinar os alunos que apresentassem alguma DA, pois neste trabalho buscou-se mostrar a necessidade de uma abordagem crítica para um bom desenvolvimento da criança em uma fase muito importante em seus anos escolares e sociais.

Fica claro a grande necessidade de uma abordagem respaldada na criticidade, para que se tenha um saber concreto e relevante para o desenvolvimento desses estudantes diante ao seu desenvolver educacional e ativo socialmente. Sabe-se que no decorrer da sua vida escolar há uma grande aquisição de conhecimento em que o estudante irá dar seus primeiros passos rumo a independência. Com essa pesquisa, apontamos a necessidade de uma didática fundamentada na criticidade e no desenvolvimento do estudante em contexto na sua inserção, para que assim eles consigam ser sujeitos proeminentes na sociedade.

Por fim, reforçamos a necessidade de que as escolas, junto com toda a comunidade, fiquem atentos em como desenvolver uma aula que se baseia em feitos concretos e que sempre busquem atividades inovadoras para estimular o desenvolvimento e aprendizagem significativa, assim proporcionando um ensino igualitário para todos, independentes das suas dificuldades.

Referências

BRASIL. Base Nacional determina alfabetização até o segundo ano do ensino fundamenta. Portal Mec. Ministério da Educação-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional Acesso em: 08 de novembro de 2020.

FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de. **A validade científica da didática crítica**.– GEPEFE/FEUSP e UFAC Agência Financiadora: CAPES, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GOMES M.F.C; SENA, M. G. C. **Dificuldade de Aprendizagem na alfabetização**. Autêntica, 2000.

GAUTHIER, Clermont *et al*. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez 2013.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Alfabetização**- uma perspectiva humanista e progressista. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARIN, A. J; PIMENTA, S. G. **Didática**. Teoria e pesquisa. Junqueira e Marin, 2015.

ROTTA, Newra Tellechea e col. **Transtornos da Aprendizagem Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Artmed, 2016.
SMITH, C. STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
VEIGA, Ilma. P. A. **Didática:** uma retrospectiva histórica. (Coord.) Repensando a Didática. Campinas, SP: Papirus, 2004.

Biodata dos(as) Autores(as)

Maria Alberlani Morais de Brito	Mestra em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre – UFAC, Campus Floresta. Professora do Centro de Educação e Letras – CEL, da Universidade Federal do Acre – UFAC. Membro integrante do GEPEd (Grupo de Estudo em Educação). Desenvolve pesquisas no campo de Formação docente.

Jardson da Silva Prudencio	Estudante do curso de Licenciatura em Letras – Espanhol da Universidade Federal do Acre (UFAC), Campus Floresta. Atua no movimento estudantil como Diretor de Interiorização do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e representante do Centro Acadêmico de Letras Espanhol. Possui experiência como monitor de disciplinas e na organização de eventos acadêmicos.

Beatriz Pinto Barreto Serafim	Graduada em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como psicóloga clínica, com ênfase no atendimento infantil e em demandas relacionadas a transtornos do neurodesenvolvimento. Desenvolve estudos voltados ao desenvolvimento infantil e aos impactos do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto familiar.

Raquel Amorim de Souza Cavalcante 	Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGPS-UERJ), Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ), Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional (ESAB-RJ) e Especialista em Autismo (SEEDUC- Poli Civitas). Pedagoga do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) e Professora Docente I no Colégio Estadual Barão de Mauá (CEBM-SEEDUC). Participante do Laboratório de Pesquisa em Desenvolvimento Socioemocional, Inclusão e Habilidades Sociais (LADIS-UERJ).

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. Editora da Seção de Desenvolvimento da Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia (Qualis A).

Juliana Tagliari Martineli 	Graduada em Letras pela UPF (2001) e Mestre em Letras/Linguística pela PUC-RS (2025). Desenvolve pesquisas sobre leitura na perspectiva da teoria bakhtiniana. Atua como Professora de Língua Portuguesa e Redação na Rede Pública do RS, orientadora de TCC no Ensino Técnico de Contabilidade e como Corretora de redações em Curso Pré-Vestibular.

Shelkelene Lira Sandra Cabral	Faculdade de Teologia de Boa Vista. Pós-Graduanda em Diagnóstico e Intervenção em Dificuldades de Aprendizagem e Avaliações Psicológicas na Educação pela Faculdade Metropolitana. Graduanda em Psicanálise Clínica pelo IEVI – Instituto Educacional Videira. Graduanda em Licenciatura Plena em Letras Espanhol, pela UFAC – Universidade Federal do Acre. Professora Regente de Língua Espanhola nos segmentos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio no Colégio Sigma. Professora regente de Língua Espanhola no Instituto Educacional Águias do Saber.

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. Atua como orientador no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Luciana Kuchenbecker Araújo	Discente de doutoramento e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Dedica-se à pesquisa sobre avaliação educacional em larga escala em perspectiva formativa e a elaboração de materiais didáticos sob a vertente enunciativo-discursiva. Atua como coordenadora de elaboração de materiais da SME Goiânia. Seus trabalhos visam à promoção do diálogo entre Currículo, materiais didáticos e avaliação focando em estratégias de intervenções pedagógicas baseadas em evidências.

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.

Wilder Kleber F. 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).

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/Inglesa) pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP).

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.

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.

Jardivânia Borges Morais de Medeiros 	Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2020). Atualmente é SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO da PREFEITURA UNICIPAL DE SÃO MAMEDE. Tem experiência na área de Educação.

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.

Bruno Daniel Monteiro Palheta 	Professor da rede pública do estado do Pará e doutorando em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (UFPA). Desenvolve pesquisas na área de etnomusicologia, com foco nas bandas de música e nas práticas pedagógico-musicais na Amazônia. Investiga a atuação dos mestres de banda e os processos de transmissão musical em contextos comunitários.

Carmelita Minelio da Silva Amorim 	Doutora e Mestra em Linguística pela Universidade Federal Fluminense e professora efetiva na Universidade Federal do Espírito Santo. Desenvolve pesquisas em Modelos Baseados no Uso, Aquisição da Linguagem, Gêneros Textuais, Sintaxe e Morfossintaxe.

Claudecir dos Santos 	Claudecir dos Santos: Doutor em Filosofia (UNISINOS). Professor no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado em Educação), e no Curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, campus Chapecó. Coordena o Grupo de Pesquisa (CNPq): Grupo de Pesquisa Educação, Estado e Cidadania (GPEEC).

Rosani Maciel Calado 	Indígena Xukuru do Ororubá. Doutoranda pelo PGH/UFRPE. Mestrado pela UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO CAMPUS MATA NORTE/UPE (2022). Foi coordenadora pedagógica pela Secretaria de Educação de Pesqueira. Professora efetiva dos anos iniciais da Secretaria de Educação de Arcoverde/PE e Secretaria de Educação de Pesqueira/PE.

Edson Silva 	Professor Titular de História da UFPE com Pós-Doutorado em História na UFCE e Pós-Doutorado na UFRJ. Doutor em História Social pela UNICAMP, Mestre em História pela UFPE. Professor efetivo no Centro de Educação/Col. de Aplicação da UFPE; lecionando no PROFHISTORIA-Rede de Mestrado Profissional em Ensino de História/UFPE e no Programa de Pós-Graduação em História na UFRPE.

Giulia Constante Simões 	Possui graduação em História pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e mestrado em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Concentra seus estudos em História do Brasil Republicano, com ênfase em História do Futebol no Brasil e História Política. Atualmente é professora da Educação Básica da rede privada de Uberaba/MG.

Clayton Cardoso Romano 	Possui graduação, mestrado e doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-Franca). Docente vinculado ao Departamento de História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) desde 2010. Concentra seus estudos em Teoria da História, História do Brasil Contemporâneo, História do Presente, História Política e Cultura Política.

Welton Luiz da Costa Ramos 	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. Dedica-se à produção e análise de materiais didáticos diversificados para o ensino semiótico e práticas de inclusão neurodivergente.

Francisca Neviana Silva de Oliveira 	Atua como professora de Educação Especial no instituto Ahimsa–Organização social de educação e saúde especializada em surdocegueira, deficiência múltipla sensorial, transtorno do espectro autista e doenças raras; bacharel em Enfermagem, formada pela Unisantana, com especializações em Urgência e Emergência, Psiquiatria Educação Especial, Neuropsicopedagogia, TEA e Psicopedagogia Institucional e Clínica pela universidade Anhanguera onde realizou a graduação em pedagogia.

Laura Lebre Monteiro Anccilotto 	Coordenadora pedagógica do Instituto Ahimsa-Organização social de educação e saúde especializada em Surdocegueira, deficiência múltipla sensorial, transtorno do espectro autista e doenças raras. Foi coordenadora pedagógica na APAE de Balneário Piçarras e professora do ensino infantil e fundamental da Prefeitura Municipal de São Paulo. Foi professora de educação especial em Beroun, República Tcheca. Especialista em "Formação de Educadores de Pessoas com Deficiências Sensoriais e Múltiplas Deficiências".

Raquel Delgado Ramos 	Professora de Educação Especial no Instituto Ahimsa-Organização social de educação e saúde especializada em Surdocegueira, deficiência múltipla sensorial, transtorno do espectro autista e doenças raras; e como Professora de Orientação e Mobilidade na Fundação Dorina Nowill. Foi pesquisadora no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP. Foi instrutora do Programa de Qualificação Profissional para Surdos, Pessoas com Deficiência e Reabilitados do INSS do Centro Profissionalizante Rio Branco, da Fundação de Rotarianos de São Paulo.

Sara Araújo dos Santos 	Atua como Professora de Educação Especial no Instituto Ahimsa-Organização social de educação e saúde especializada em Surdocegueira, deficiência múltipla sensorial, transtorno do espectro autista e doenças raras. Formada em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva e Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade São Luís, Especialista em análise do Comportamento em pessoas com TEA e aplicador ABA pela Faculdade Rhema e graduada em Pedagogia, realizada pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro de São Paulo.

Shirley Rodrigues Maia 	Pedagoga, Doutora em Educação, Pós Doc em Psicologia da Educação, Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento. Professora da USCS Instituto Ahimsa, Coordenadora Sênior da Perkins no Brasil.

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.

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.

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.

Aline Maciel de Araújo Silva 	Aline Maciel de Araujo Silva: Graduanda no curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Iguaçu (2025). Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Iguaçu (2024). Graduada em Pedagogia pela UNINASSAU Maceió (2021).

José Frankêisson Pereira da Silva 	José Frankêisson Pereira da Silva: Graduando em Letras - Português pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e possui formação em Magistério (2016). Atua como profissional de apoio à Educação Inclusiva, com foco no acompanhamento de estudantes atípicos, e possui experiência na produção de eventos. Nesta coletânea, contribui com um capítulo que apresenta uma análise sociolinguística sobre as marcas de identidade e as vozes do falar nordestino, unindo o rigor teórico à democratização do saber.

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.

Jaqueline Adriana Príncipe Pedro 	Doutoranda e mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Possui graduação em Letras – Português/Inglês pela Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas de Rolândia (FACCAR) e em Pedagogia pela Faculdade Modelo. É professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e desenvolve pesquisa sobre histórias em quadrinhos no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL.

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.

Adriana Cristina Niquini 	Mestre em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Graduada em Pedagogia, Educação e Letras Libras com especialização em Libras, Educação Especial e Inclusiva e Gestão Escolar.

Schirlen Pancieri Lima 	Mestre em Ensino de Humanidades (PPGEH/IFES). Doutoranda em Educação (PPGE/UFES). Professora das Séries Iniciais (Serra – ES) e Pedagoga (Vila Velha – ES). Desenvolve pesquisa na área da Educação com ênfase em Leitura, Fluência em Leitura e Alfabetização.

Cleonara Maria Schwartz 	Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). Trabalha no magistério superior da Universidade Federal do Espírito Santo (de 1996 a presente data), em cursos de graduação, mestrado e doutorado em Educação. Vem produzindo estudos sobre alfabetização, leitura, escrita, ensino da língua portuguesa, gestão educacional, ensino-aprendizagem, história da educação no Espírito Santo.

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 Médias Digitais pela Universidade Aberta de Portugal, Pós-Graduado em Ensino a Distância e E–Learning pela Universidade Católica Portuguesa, Licenciado em Ensino de Matemática e Bacharel em Ensino de Matemática pela Universidade Católica de Moçambique.

Laura Melissa de Oliveira Santos Galvão 	Laura Melissa de Oliveira Santos Galvão: Graduada em Licenciatura em Letras - Português pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Possui formação complementar no curso de Alfabetização Baseada na Ciência. Tem experiência na educação básica, atuando no ensino fundamental I e II, e trabalha com avaliação externa no âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Luana da Silva Martins 	Luana da Silva Martins, graduanda em Licenciatura em Letras – Português pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), campus Maceió. Possui formação complementar em Atendimento Terapêutico e em Análise do Comportamento Aplicada (ABA Naturalista). Atua como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco na Educação Básica, atendendo estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais.

Beatriz Sugahara 	Graduanda na área de Relações Públicas, na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Rosane Fonseca de Freitas Martins 	Doutora em Engenharia de Produção/Gestão Integrada do Design; Mestre em Marketing; Especialista em Arquitetura de Interiores, Propaganda e Marketing e Teologia Bíblica. Design pela UNESP. Professora na graduação em Design e Mestrado em Comunicação da UEL (Linha de Pesquisa: Produção de Sentido nas Mídias). Líder do grupo de pesquisa em Gestão, Produto e Tecnologia. Membro do Conselho editorial das Revistas Projética e Discursos Fotográficos. Possui experiência na área de Design, com ênfase em Comunicação Visual e Gestão de Design.

Vania Maria Vargas Menolli 	Psicóloga; Doutora em Ciências: Psicologia FFCL-RP pela Universidade de São Paulo; Membro da International Society for Pedriatric and Adolescent Diabetes(ISPAD). Produz conteúdo para jogos educacionais na área da saúde e coordena o Projeto Gamellito: educação em diabetes com foco em crianças e adolescentes com Diabetes tipo 1. Atualmente realiza oficinas educativas com grupos de crianças e adolescentes, e seus familiares, com atividades multidisciplinnares de culinária, jogos e roda de conversa.

Gertrudes Aparecida Dandolini 	Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre (1997) e Doutora em Engenharia de Produção (2000), e licenciada em Matemática (1992) pela UFSC. Foi professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) entre 1993 e 2007, onde foi coordenadora dos cursos de Lic. em Matemática presencial e do a distância. Foi pesquisadora da Universidade Aberta do Brasil (UAB) entre 2007 e 2011

Luciane Maria Fadel 	Professora adjunta do Departamento de Expressão Gráfica da Universidade Federal de Santa Catarina. Colidera o Grupo de Pesquisa Núcleo de Acessibilidade Digital e Tecnologias Assistivas e participa do Grupo de Estudo de Ambiente Hipermídia voltado ao processo de Ensino-Aprendizagem e do Grupo SAITE. doutorado em Typography Graphic Communication - University of Reading (2007) e Pós-Doutorado em Narrativas orientado pelo Prof. Jim Bizzocchi na Simon Fraser University, Canadá e em Realidade Mista com o Dr. António Coelho na FEUP, Universidade do Porto em Portugal

Dálcio Rosário Alves 	Doutorando em educação pela Universidade Uberaba - Uniube, Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação-(POGE)-Universidade de Brasília (UNB), atuando como professor Assistente I na Universidade do Estadual do Tocantins Unitins. Professor substituto pela Universidade UNIRG, professor substituto pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Gerente da educação em Prisões SEDUC TO, Técnico da Assessoria da Educação Básica do Conselho Estadual da Educação do Tocantins-CEE.

Mariana da Silva Neta 	Doutora em Educação na Amazônia - Educanorte - Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - PGEDA – UFT. Mestra em Letras / Linguística Aplicada - UFT - Campus Porto Nacional. Especialista em Pedagogia Escolar: Administração, Supervisão e Orientação, pela FACINTER / IBPEX, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pela Faculdade Integrada de Araguatins – FAIARA.

Mariany Almeida Montino 	Pedagogia pela Universidade São Francisco USF, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, na área de Ensino, Avaliação e Formação de Professores. Participou do programa intercalar de doutoramento na Universidade de Lisboa, com financiamento CAPES, no programa PDEE. Atuou como docente efetiva na Educação Básica, em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, onde desempenhou também funções de Direção de Escola, Coordenação Pedagógica, Supervisão de Ensino e Assessoria Municipal de Educação.

Em um cenário contemporâneo marcado por intensas transformações sociais, tecnológicas, culturais e subjetivas, os textos reunidos neste volume evidenciam a complexidade dos fenômenos educativos e comunicacionais, abordando-os a partir de diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e empíricas. O Caderno Dialógico – Volume 3 propõe-se, assim, a refletir sobre a educação em sentido ampliado, considerando as dimensões históricas, linguísticas, políticas, culturais, inclusivas e humanas que atravessam os processos formativos.

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2782-5