

# EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA:

LETRAMENTOS, SABERES E PRÁTICAS  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA E  
NO ENSINO SUPERIOR



Ana Carolina Martins Da Silva  
Francisco Romário Paz Carvalho  
Bruna Beatriz Da Rocha  
Rebeca Freitas Ivanicska  
(Organizadores)

  
EDITORA  
SCHREIBEN

ANA CAROLINA MARTINS DA SILVA  
FRANCISCO ROMÁRIO PAZ CARVALHO  
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA  
REBECA FREITAS IVANICKA  
(ORGANIZADORES)

# EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA:

LETRAMENTOS, SABERES E PRÁTICAS  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA E  
NO ENSINO SUPERIOR



  
EDITORA  
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores - 2025  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagem da capa: BillionPhotos - Freepik.com  
Revisão: os autores  
Livro publicado em: 22/04/2025  
Termo de publicação: TP0332025

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)  
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)  
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (URI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiben@gmail.com  
www.editoraschreiben.com

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

E24 Educação transformadora : letramentos, saberes e práticas na educação básica e no ensino superior / Ana Carolina Martins da Silva, Francisco Romário Paz Carvalho, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. - Itapiranga : Schreiben, 2025.  
291 p. : il. ; e-book  
Inclui bibliografia e índice remissivo  
E-book no formato PDF.  
ISBN: 978-65-5440-416-7  
DOI: 10.29327/5536907  
1. Educação - Brasil. 2. Letramento. 3. Práticas pedagógicas. 4. Ensino fundamental. 5. Ensino superior. I. Silva, Ana Carolina Martins da. II. Carvalho, Francisco Romário Paz. III. Rocha, Bruna Beatriz da. IV. Ivanicska, Rebeca Freitas. V. Título.

CDD 370.11

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i> <i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
PREFÁCIO.....	9
<i>Ana Carolina Martins da Silva</i>	
LETRAMENTO DE PERCURSO E MULHERES ESCRITORAS: MEMÓRIAS, INSPIRAÇÕES E PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR.....	11
<i>Ana Carolina Martins da Silva</i>	
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO: UMA TRÍADE DE PROTAGONISMO(S).....	23
<i>Andréia Inês Hanel Cerezoli</i> <i>Roselaine de Lima Cordeiro</i>	
O ENSINO DA LITERATURA: INTERLIGANDO SABERES E FAZERES EDUCACIONAIS ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA .....	37
<i>Daiane Paula Soares Xavier</i> <i>Erica Franciele Soares Xavier</i> <i>Pedro Lucas Monteiro de Azevedo</i>	
TEORIAS DO CURRÍCULO E CONTEXTUALIZAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	47
<i>Noeli Fernandes</i> <i>Matheus Edilberto Roth</i>	
LIVRAMENTO PELO RS: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA COMPARTILHADA ENTRE INSTITUIÇÕES DE ENSINO.....	59
<i>Cassiane da Costa</i> <i>Biane de Castro</i> <i>Cátia Raquel Felden Bartz</i> <i>Celso Silva Gonçalves</i> <i>Rogério Antonio Enderle</i>	

NEM TÉCNICAS, NEM MODELOS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA ENTRE DESAFIOS, DESLOCAMENTOS E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR.....	67
<i>Rosinalva Neres Rocha</i>	
O ESTUDO DA LEITURA E DO TEXTO SOB O VIÉS ENUNCIATIVO.....	76
<i>Raquel Veit Holme</i>	
ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DIALÓGICO-ENUNCIATIVO: CONSIDERAÇÕES NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA.....	87
<i>Claudimir José da Silva</i>	
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO COMPREENSÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	100
<i>Shirley Aline do Nascimento Alonso</i>	
<i>Jacqueline Lidiane de Souza</i>	
<i>Jessica Moura Rodrigues Fontoura</i>	
PREFERÊNCIAS DE LEITURA DE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO.....	113
<i>Stéphani Schmidt</i>	
<i>Helena Venites Sardagna</i>	
NO PERSPECTIVISMO AMERÍNDIO PARA CONTAR HISTÓRIAS: DANIEL MUNDURUKU.....	124
<i>Gilmar de Azevedo</i>	
<i>Luciana de Albuquerque Machado</i>	
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA REVISÃO ENTRE OS DOCUMENTOS FIRMADOS EM 2007 E 2018.....	134
<i>Adriana Pereira da Silva</i>	
<i>Ana Paula da Cunha Góes</i>	
<i>Heleno Beijoza da Silva</i>	
<i>João Batista da Silva Goulart</i>	
<i>João Cesar Lucca Jr</i>	
<i>Luciara dos Santos Batista</i>	
<i>Luís Eduardo Primaz</i>	
<i>Thais Silva Araújo de Sousa</i>	
PRÁTICAS MULTILETRADAS: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS ATRAVÉS DO OLHAR DOCENTE.....	147
<i>Mônica de Souza</i>	
<i>Ana Paula Machado Teixeira</i>	
<i>Veronice Camargo da Silva</i>	

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E CIDADANIA: REFLEXÕES A PARTIR DA OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL.....	159
<i>Daniel Florence Giesbrecht</i>	
AS METODOLOGIAS ATIVAS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO.....	169
<i>Mirna Susana Viera de Martínez</i>	
<i>Andressa Reis Brasil</i>	
<i>Andressa Moraes</i>	
COLONIALISMO DIGITAL E CAPITALISMO DE VIGILÂNCIA: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS.....	179
<i>Luís Eduardo Primaz</i>	
<i>Luciano Andreatta Carvalho da Costa</i>	
PEDAGOGIA DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES: A ESCOLA COMO ESPAÇO FAVORECEDOR DA LEITURA E DA ESCRITA AUTÔNOMA.....	192
<i>Camila Marson</i>	
<i>Michael Jones Botelho</i>	
PROPOSTA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: DESCONSTRUINDO FALSAS NARRATIVAS SOBRE A GEOPOLÍTICA PALESTINA PRESENTES NA INTERNET.....	203
<i>Francisco Fernandes Ladeira</i>	
O USO DE TERRÁRIOS PARA A COMPREENSÃO DE CONCEITOS DE ECOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	216
<i>Lisiane Acosta Ramos</i>	
MEIO AMBIENTE E AÇÕES EDUCATIVAS EM SAÚDE: FORMAÇÃO DE AGENTES EM SERVIÇO.....	225
<i>Aloisio Ruscheinsky</i>	
<i>Juliana Silva Bueno</i>	
<i>Rosmarie Reinehr</i>	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DA FANTASIA: PENSANDO EM POSSIBILIDADES DE ROLE-PLAYING GAME NA ILHA DOS VALADARES, EM PARANAGUÁ-PR.....	237
<i>Matheus Edilberto Roth</i>	
<i>Deise Cristina Pires</i>	
<i>Noeli Fernandes</i>	
<i>Marçal Jácomo Montanarin Lombardi</i>	
<i>Douglas Gabriel Alves Rocha</i>	

GLOBALIZAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM UM MUNDO CONECTADO.....	249
<i>Deise Cristina Pires</i>	
<i>Marçal Jácomo Montanarin Lombardi</i>	
<i>Douglas Gabriel Alves Rocha</i>	
<i>Matheus Edilberto Roth</i>	
POLÍTICAS DE SAÚDE NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS LÍQUIDOS.....	262
<i>Camila Suelen Nogueira de Paula</i>	
<i>Alberto Cezar Guedes Homem de Castro</i>	
EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO.....	270
<i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
PANORAMA CONTEMPORÂNEO DE INTELLECTUAIS BRASILEIROS – COMO SE FORA UM POSFÁCIO – EDUCADORES TRANSFORMADORES – .....	277
<i>Ana Carolina Martins da Silva</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	287

## APRESENTAÇÃO

A educação se destaca, sem dúvida, como uma das mais influentes ferramentas para a transformação social. Ao longo dos séculos, ela tem sido a “porta” que se abre, que faz aflorar a consciência, que motiva aspirações e que molda o amanhã da sociedade. O livro “EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: LETRAMENTOS, SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR” surge da vontade de contribuir com o caminho transformador, trazendo reflexões, práticas e conhecimentos que possam inspirar aqueles que atuam na educação, incluindo educadores, alunos, gestores e todos que se dedicam a esse processo.

Estamos vivendo uma época de mudanças rápidas em diversas áreas — tecnológicas, culturais e ambientais — e, com essas transformações, surgem também novos desafios para a educação. Nunca foi tão crucial repensar métodos, restabelecer valores, ajustar conteúdos e, acima de tudo, humanizar o ato de ensinar. Educar vai além da simples transmissão de informações; trata-se de formar indivíduos, estimular o pensamento crítico, promover a empatia e instigar um contínuo desejo de aprendizado.

Esta obra foi elaborada a partir de experiências reais, investigações aprofundadas e, primordialmente, com uma observação cuidadosa das variadas realidades que caracterizam a educação no Brasil e no mundo. Nosso objetivo não é apresentar soluções prontas, mas sim sugerir caminhos a serem trilhados. Cada capítulo convida à reflexão, à prática consciente e à renovação do comprometimento com uma educação que seja mais justa, inclusiva e relevante.

Expressamos nossa gratidão a todos que, de maneira direta ou indireta, colaboraram para a realização deste livro. Que ele se torne uma ferramenta de apoio, inspiração e diálogo entre todos aqueles que veem a educação como um ato de coragem, esperança e amor.

Desejo uma boa leitura!

*Bruna Beatriz da Rocha*  
*Rebeca Freitas Ivanicska*

Abril, 2025.



## PREFÁCIO

**A** obra que aqui se apresenta reúne 24 trabalhos instigantes envolvendo grandes questões da educação. Seus autores, imersos no processo educacional nos mais diferentes estágios, da Escola ao Ensino Superior, com formações também diversas, imprimiram em suas páginas uma característica multifacetada.

Assim, esse prefácio precisa estar atento às temáticas: Letramento de Percurso, escritoras alvoradenses, patronas da Feira do Livro de Porto Alegre, ensino universitário; educação pública, solidariedade, enchente, mudanças climáticas; educação em saúde, agentes comunitários de saúde, formação continuada, saberes e práticas; educação ambiental, meio Ambiente, Jogos, RPG - Role-Playing Game; globalização, interculturalidade, identidade cultural, Educação, cidadania global; Educação de Jovens e Adultos, Teorias do Currículo, Práticas Pedagógicas; Bauman, ensino superior, modernidade líquida, políticas de saúde, universidades; cotidiano escolar, escuta, docência, prática pedagógica; literatura, leitura literária, prática docente, teoria literária; alfabetização, processo dialógico-enunciativo, perspectiva bakhtiniana; educação em Direitos Humanos, formação continuada, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; enunciação, leitura, análise textual, princípios metodológicos; projeto pedagógico, literatura e ensino, Interdisciplinaridade, leitura e escrita, formação do leitor; extensão universitária, língua de acolhimento, acolhimento linguístico, protagonismo(s); colonialismo digital, capitalismo de vigilância, políticas educacionais contemporâneas; multiletramentos, práticas multiletradas, construção de sentidos, olhar docente; Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), tecnologia, Educação a Distância (EaD); Educação histórica, Palestina, Israel, discursos geopolíticos; metodologias ativas, avaliação da aprendizagem, ensino-aprendizagem; Microecossistema, Aprendizagem Baseada em Projetos, Alfabetização Científica; leitura, Ensino Fundamental, Trabalho Pedagógico; leitura, letramento literário, anos iniciais; perspectivismo ameríndio, Etnoliteratura, Literatura indígena.

Há um fio (seria o de Ariadne?) serpenteando essas aparentes diferenças: a perspectiva transformadora da Educação, seus letramentos, saberes e práticas. Por isso, eu abri o Prefácio dizendo que a obra “se apresenta”, porque o

título já é autoexplicativo: docentes e discentes refletindo sobre suas práticas revolucionárias de acolher, intervir e educar.

Leia o livro.

*Profª. Post doc Dra. Ana Carolina Martins da Silva*

(Uergs – Porto Alegre/RS).

# LETRAMENTO DE PERCURSO E MULHERES ESCRITORAS: MEMÓRIAS, INSPIRAÇÕES E PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR

*Ana Carolina Martins da Silva<sup>1</sup>*

---

## INTRODUÇÃO

**E**ste trabalho<sup>2</sup> tem como objetivos divulgar práticas de letramento no âmbito universitário a partir do ensino, pesquisa e extensão, bem como revelar aspectos significativos que fazem uma tipologia de falas e escritas de mulheres ser considerada reflexo e ao mesmo tempo motor de mediação entre pensamentos femininos e a vida da sociedade em geral, promovendo interação e inspiração na área da formação de leitoras e escritoras. Há também o intuito de apresentar o uso das ferramentas do Letramento de Percurso e o seu conceito. Almeja ainda vislumbrar, em uma narrativa memorialística, práticas de articulação universitária que envolveram ensino, pesquisas e extensão acadêmicas, como os Seminários de Autores Regionais e a pesquisa sobre falas de autoras (entrevistas e artigos), durante patronagem na Feira do Livro de Porto Alegre/RS: Maria Dinorah (1989), Lya Luft (1996), Patrícia Bins (1998) e Jane Tutikian (2011), dentre outras.

Nesse contexto, foi originalmente escrito para uma interlocução na II Feira Literária Independente em Alvorada/RS, realizada no Ginásio Tancredo Neves, no dia 12/04/2025, momento dividido com artistas locais<sup>3</sup> e com Gilmar de Azevedo, professor da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), que abordou outros aspectos da grande temática: Letras da Uergs e as mulheres escritoras: vida, ficção, história e incursão social. Assim, aborda também autoras alvoradenses integrantes da coletânea “Sonhar, viver e escrever” (Soares, 2024). A metodologia utilizada teve caráter memorialístico, bibliográfico e descritivo

---

1 Professora Pós Doc. e Doutora em Letras: Licenciatura Plena; Especialista em Leitura: Teoria e Práticas; Mestre no Ensino da Comunicação Social. É docente adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). E-mail: ana-martins@uergs.edu.br

2 Este trabalho apresenta recortes de outros que escrevi, pois foi escrito para ser uma palestra em uma feira, que retomava minhas atividades. As temáticas foram atualizadas.

3 Sobre a Feira – relato e fotos – acesse: <https://anacarolinapontolivres.com/2025/04/16/2a-edicao-da-feira-literaria-independente-em-alvorada-momento-para-nao-esquecer/>

com abordagem quanti-qualitativa. Para analisar e interpretar o corpus, foi utilizado o Letramento de Percurso e suas possíveis modalizações, a saber, dialógicas, intervencionistas, viscerais e identitárias (Silva, 2021). Por fim, os resultados pretendem despertar reflexões sobre práticas de letramento no âmbito universitário a partir do ensino, da extensão e da pesquisa, assim como de práticas de letramentos e autoria feminina.

## **O ENSINO SUPERIOR, A LÍNGUA PORTUGUESA E OS/AS DISCENTES: PRÁTICAS DE ENSINO, DE EXTENSÃO E DE PESQUISA**

Como educadora, sempre me coloquei no dever de ampliar as possibilidades dos meus educandos, não apenas treiná-los em ortografia ou construções sintáticas, embora isto também deva ser feito, mas, quando professora de Língua Portuguesa, por exemplo, procurei fazer um “Português” apoiado basicamente na formação humana – expressão corporal, respiração, emoção, memória. No que tange à formação técnica, fiz ações ampliando vocabulários e cultura geral, a partir do conhecimento de domínio dos educandos. Os princípios levantados como básicos por Kleiman (1995, p. 26 e 27), que cita a importância do conhecimento prévio do leitor na compreensão de textos, deram-me respaldo nestas reflexões:

[...] o aluno poderá tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva. Recipientes não compreendem. O conhecimento adquirido determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto. O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer o significado.

No âmbito do Ensino Superior, o reconhecimento do que os educandos traziam como bagagem foi feito por meio do trabalho com: a literatura dos Movimentos Sociais, quando atuei no âmbito do convênio da Uergs com a Via Campesina, na Pedagogia da Terra; e a literatura regional, quando atuei em cidades fora dos grandes centros e capitais (como Vacaria, Sananduva e Osório, ambas no Rio Grande do Sul). Assim, unindo ensino e extensão, envolvendo a Língua Portuguesa e a Literatura, em conjunto com a comunidade universitária de cada unidade, foram tecidos quatro seminários, a saber:

a) I Seminário de Literatura “Autores Regionais” que aconteceu em abril de 2003, com mesa-redonda seguida de debates sobre “A importância do escritor local”, contando com a participação dos autores: Cleber Pacheco (Esmeralda/

RS), José Renato da Silva e Lauro Teodoro (Caxias do Sul/RS), Justina Leda Rigon (Ipê/RS), Daniel Alves Boeira (Monte Alegre dos Campos/RS), Marina Brito Boschi e Suzete Carmen Shio-Bernardi (Vacaria/RS) e Idalécio Vitter Moreira (Lagoa Vermelha/RS). O evento integrou o programa oficial da Semana do Livro promovida pela Câmara Rio Grandense do Livro, de 23 a 30 de abril, abrangendo todo o Estado e com a presença de representantes da Secretaria Municipal de Educação, da direção do Instituto de Educação Irmão Getúlio e dos professores e dos alunos da Uergs.

b) II Seminário de Literatura “Autores Regionais” foi um evento integrante do III Colóquio de Integração Acadêmico-científico-comunitário e da II Mostra de Iniciação Científica, promovidos pelo Diretório Acadêmico Paulo Freire, da Uergs, na unidade de Vacaria/RS. O Seminário aconteceu no dia 25 de novembro de 2004, com mesa-redonda seguida de debates sobre “A importância do escritor local”. Estiveram presentes os autores: Lucila Sgarbi (Bom Jesus/RS); Miguel Zelmar Paim e Paulo Édson Paim (Ipê/RS); Susana F. Minuzzo e Maria Neli Ferreira Borges (Vacaria/RS).

c) III Seminário de Literatura “Autores Regionais” ocorreu em Lagoa Vermelha/RS, por ocasião da semana do município. A promoção foi da Uergs - unidade de Sananduva/RS - com o apoio da Prefeitura de Lagoa Vermelha/RS, da Associação Lagoense de Universitários - ALU, do Diretório Acadêmico Idalécio Vitter Moreira e do Jornal Folha do Nordeste, em 2006. O público-alvo foi a comunidade em geral, bem como os professores das redes municipais e estaduais da região. O evento teve como objetivo divulgar a literatura de Lagoa Vermelha e região, incentivando este tipo de arte, além de criar um banco de dados acompanhado de análise literária sobre a literatura produzida na rota dos tropeiros. Os palestrantes foram alunos, professores da Uergs e autores da região de abrangência do Campus Regional III.

d) IV Seminário de Literatura “Autores Regionais” ocorreu alguns anos mais tarde, em Osório/RS, vinculado ao Curso de Pedagogia, junto à turma de Língua Portuguesa II/2013, em 05 de dezembro de 2013, na Unidade Universitária Litoral Norte<sup>4</sup>/Uergs naquele município. Este evento teve como objetivos instrumentalizar os acadêmicos para preparar e apresentar seminários (aspectos de planejamento, execução e marcas linguísticas/corporais de exposições orais), promover o desenvolvimento regional sustentável, aproveitando as vocações e estruturas culturais e produtivas locais, divulgar a literatura do Litoral Norte do RS e constituir um banco de dados acompanhado de análise literária sobre a literatura produzida nesta região, em forma de trabalho acadêmico do tipo

4 Detalhes disponíveis em: <https://anacarinapontolivres.com/2013/12/05/iv-seminario-de-literatura-autores-regionais-litoral-norte-hoje-em-osorios/>

monografia. O processo de construção teve a seleção de autores regionais, dentre os quais os acadêmicos tinham acesso, em especial da região litorânea, a socialização dos currículos e obras, a organização e execução do Seminário, realizado em 05/12/2013. Os autores destacados foram: Edson Silva (Palmares do Sul/RS), Evanise Gonçalves Bossle (Tramandaí/RS), Ivan Therra (Cidreira/RS), Maria Cardoso Faistauer (Pinhal/RS), Odilon Ramos (Caraá/RS), Suely Eva dos Navegantes Braga (Santo Antônio da Patrulha/RS). O evento contou com a presença da comunidade acadêmica e uma representação de alunos e professores da Escola Municipal Osvaldo Amaral, de Osório/RS, além da Academia de Escritores do Litoral Norte (AELN).

Por conseguinte, nestes encontros trabalhei a temática de que, para melhor compreender todos os outros componentes acadêmicos, além de conhecer o mundo, o discente deve conhecer-se e reconhecer-se através de seu idioma, experimentando recriá-lo. Nesse aspecto, além da leitura de textos referenciais e literários, na amplitude de suas formas e gêneros - imagéticos, sonoros, orais, escritos, em direção à construção de outras leituras a partir do encontro com autores e autoras, os discentes fizeram suas próprias produções, acompanhando o raciocínio de Paulo Freire: “Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto.”

Após esses seminários, seguindo meus compromissos acadêmicos, ainda realizei com meus alunos atividades junto à Feira do Livro de Porto Alegre/RS, incluindo autores da região metropolitana e na Feira do Livro em Erechim/RS<sup>5</sup>, abrangendo ações com as escolas e alunos da graduação e da Pós-Graduação da Uergs daquela unidade universitária.

É necessário ressaltar que vivemos em um mundo de comunicação com variados suportes, mas que ainda sofre de um problema antigo que é a falta de compreensão do que é dito por meio destes vários suportes. Ademais, temos cada vez mais um distanciamento da ação de formação da pessoa a partir da leitura do gênero de referência ou do gênero literário. Nesse cenário, a multiplicidade de informações que circula embutida em diferentes tipos de texto, que não o literário, de maior facilidade de assimilação e com uma linguagem mais próxima da linguagem do audiovisual, tais como de autoajuda, manuais, dicas, de notícia ou de humor fácil - ou seja, textos com reproduções e/ou cópias parciais de obras clássicas - mudam os meios e as formas de leitura; e mudando isso, mudam os rumos do entendimento e os sentidos produzidos por ela.

Com efeito, ao afirmar que “Ler é produzir sentido: ensinar a ler é contextualizar textos: o leitor atribui ao texto que tem diante de si o sentido que

---

5 Uergs Erechim na 24ª Feira do Livro de Erechim/RS – 2023. Disponível em: [https://youtu.be/U6S\\_WdQwtHc?si=Dg8bchjVm58YGXsV](https://youtu.be/U6S_WdQwtHc?si=Dg8bchjVm58YGXsV). Acesso em 14 de ab. de 2025.

lhe é acessível”, Guedes e Souza (1998, p.135) abrem um artigo que aborda de forma detalhada esse processo comunicativo. A afirmação dos autores se alinha ao que fiz e tenho feito nos dias de hoje, pois meus alunos sempre têm público para suas produções, seja interno (eventos Uergs), seja externo (publicações, seminários, outros), conforme assento minha fala na voz dos autores, a saber que:

Para conduzir este processo (produção de texto) é preciso que o professor queira saber o que o aluno tem a dizer sobre o assunto a respeito do qual ele pediu para que ele escrevesse. (...) é preciso que o professor constitua, na sala de aula, o público para os textos de seus alunos e os ponha sistematicamente em discussão (Guedes; Souza, 1998, p. 135-147).

De fato, a Educação Superior tem uma profunda responsabilidade no que se refere a conduzir a transição para uma sociedade onde prevaleça a inteligência global e coletiva, inclusive na área da construção do discurso, assim como o ambiente sustentável; e deve fazê-lo da forma mais responsável e breve possível. Eu sempre tentei fazer isso, mas não tinha ideia do que era exatamente, até conhecer a teoria dos Letramentos, a qual me foi apresentada pelos discentes de Pedagogia da Uergs Litoral Norte.

Eu não entendi bem o que eram os letramentos, até começar a estudar a obra da professora Magda Soares. Interessada em me aprofundar mais acerca da temática, parti, então, da citação comum para quem fala de letramentos, ou seja, de sua definição: “Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 2009, p.47 *apud* Silva, 2021, p. 37). Mais adiante, ela e as pesquisadoras que a acompanhavam geraram o conceito de “alfaetrar”, abordado pelas professoras Dra. Luciane Sippert Lanzasova (Uergs), Dra. Andréia Inês Hanel Cerezoli (UFFS) e eu, no capítulo: “Magda Soares: alfaetrar em tempos de pandemia”, no qual analisamos três *lives* de Soares para verificar seu posicionamento em relação ao binômio “alfabetização e pandemia”. Para nossa surpresa, nas *lives* selecionadas ela não abordava a temática, mas antes do capítulo ser publicado, a pedagoga fez uma *live* apenas sobre isso, o que resultou em uma 4ª análise. Retomando o conceito de “Alfaetrar”, registramos as seguintes observações:

Além de todos os processos linguísticos e cognitivos, diz Magda Soares, é necessário lembrar que: “o sistema alfabético de escrita é um objeto cultural de representação, complexo, bastante abstrato”, e que para sua apropriação é necessário desassociar o significante do significado. Questionada sobre as similaridades e diferenças entre alfabetização de crianças e de adultos, embora aponte que se dedica mais ao estudo de crianças, Profa. Magda lembra que, tanto uns, quanto os outros, precisam ser considerados em momento de aprendizagem, ou seja, todos estão aprendendo o mesmo objeto cultural (Silva; Cerezoli; Lanzasova, 2021, p. 121).

Conseqüentemente, de seminário em seminário, de aprendizagem em aprendizagem, fui me alfaletando culturalmente com jovens e adultos/as/es em leitura e literatura; assim, incluindo e sendo incluída, fui crescendo e entendendo que somos uma só: autoras, escritas e leitoras; somos cabeça, tronco e membros do mesmo corpo e, com esse espírito, sempre estive com minha docência com um pé na Linguística e outro na Literatura, seja analisando obras literárias, seja investigando falas de autoras, como no projeto de pesquisa sobre a Patronagem feminina nas Feiras do Livro de Porto Alegre, justificando-se, assim, pela importância do patronato feminino como inspiração para quebras de paradigmas.

Nesse sentido, foram estudadas as falas de Maria Dinorah Luz do Prado (Porto Alegre/RS, 1925 — Porto Alegre/RS, 2007), professora, poetisa e escritora de mais de cem livros infanto-juvenis, primeira patrona da 35ª Feira do Livro de PoA, em 1989; Lya Fett Luft (Santa Cruz do Sul/RS, 1938 – Porto Alegre/RS, 2021), professora de Linguística, romancista e poeta, patrona da 42ª Feira do Livro de PoA, em 1996. Escritora de muitas publicações em diferentes gêneros, Lya Luft foi também homenageada pelos acadêmicos do Curso de Letras: Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa (Licenciatura) da Uergs - Campus Porto Alegre/RS, como nome do Centro Acadêmico Lya Luft – CALL; Patrícia Bins (Rio de Janeiro/RJ, 1928 - Porto Alegre/RS, 2008), escritora, jornalista e artista plástica; editora do Suplemento Cultural do Correio do Povo e Patrona da 44ª Feira do Livro de PoA, em 1998; e, Jane Tutikian (Porto Alegre/RS, 1952), professora e escritora, vencedora do Prêmio Jabuti 1984 – na categoria infanto-juvenil, foi Vice-reitora e diretora do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Ufrgs, Patrona da 57ª Feira do Livro de PoA, em 2011. Por fim, este mapeamento seguiu etapas que consistiram em localizar artigos, entrevistas, dentre outras manifestações de incentivo à leitura e prestígio à Feira do Livro de PoA, em especial, os registrados pelo Jornal Zero Hora e mapear, nos modos de dizer das autoras selecionadas, reflexos de processos de letramentos advindos da mediação entre autoras e o evento.

A metodologia seguiu aspectos de um conceito de Letramento que cunhei em meu doutorado em Letras “o Letramento de Percurso e suas possíveis modalizações” – ou dos modos de dizer – que fiz a partir das modalizações mais conhecidas e citadas por Bronckart (2009), a saber: 1) Das lógicas, criei as dialógicas (revelando interlocuções, vozes, trânsito...); 2) Das Deônticas, criei as intervencionistas (revelando atitudes de interferência nos valores e mudanças nas regras); 3) Das apreciativas, criei as viscerais (revelando atravessamentos via cultura escrita na formação do individual e coletivo); e 4) Das Pragmáticas, criei as identitárias (revelando pertencimento, união em prol de um ente de sua

responsabilidade) (Silva, 2021, p. 85-86). Assim, posso dizer que Letramento de Percurso é:

[...] é um processo sociodiscursivo revelador de usos culturais da escrita e de construção de identidade. É observado a partir de suas modalizações, que incluem aspectos gerais dos letramentos: dimensão social e individual; a instrumental/linguística: aspectos linguísticos – enquanto significado – e independentes – enquanto significantes (SOARES, 2009); acrescentada mais uma, a dimensão de percurso (movimento) (Silva, 2021, p. 37).

Em publicação efetuada pelo Grupo de Estudos do Letramento de Percurso, sintetizamos (eu, alunos e professores que estudam a temática) uma espécie de conceito para essa expressão (a partir da discussão sobre docentes que há em Silva (2021) da seguinte forma:

[...] o Letramento de Percurso, na construção e análise de textos, por exemplo, não molda em sua produção, antes pode libertar das amarras das regras constantemente usadas, como as da ABNT, que deixam os textos em “perfeita ordem”, acabados e impessoais. A autora, em relação a isso, prefere defender os textos mais “livres” e com marcas da prática de transformação social, como panfletos, abaixo-assinados, e outros construídos em diversos gêneros, mas com marcas de personalidades que inscrevem seus percursos como sujeitos de suas vivências. Assim, pode-se construir como um “Ser revolucionário”, no sentido de que, ao produzir transformações educacionais sistêmicas, pode ir aplainando e eliminando as diferenças entre as classes sociais, em geral, e eliminando a exclusão social e a opressão do menor, pelo maior, em uma tentativa de “desescolarizar o conformismo lógico” (Silva *et al*, 2023, p. 167).

Desse modo, a perspectiva do Letramento de Percurso (Silva, 2021) auxilia no mapeamento dos letramentos revelados a partir das escolhas lexicais, sintaxe e discurso dos objetos de estudo, assentada, nas três etapas de análise apontadas por Bronckart (2009, p.111): ambiente humano, apropriação dos pré-construídos e efeitos dos processos de mediação.

Analisando frases e fragmentos, foram se descortinando ideias que correspondiam aos questionamentos de pesquisa, detectadas ao serem consideradas as modalizações mencionadas. A equipe de pesquisa, sob minha coordenação, verificou que as autoras foram importantes devido à mediação, à interação e à inspiração que causaram rupturas com o apagamento feminino, quebrando, assim, paradigmas a partir de seus lugares de fala. Por fim, após as primeiras quatro patronas, outras se seguiram na Feira do Livro de Porto Alegres e levaram exemplos de empoderamento feminino em seus percursos.

## AS ESCRITAS DAS MULHERES DA COLETÂNEA “SONHAR, VIVER E ESCREVER” E O LETRAMENTO DE PERCURSO

Nesta seção, abordarei fragmentos de textos de autoras alvoradenses integrantes da coletânea “Sonhar, viver e escrever” (Soares, 2024), seguindo o critério de seleção de variação do gênero literário, da temática e da abordagem, bem como a metodologia do Letramento de Percurso visando identificar, em seus modos de dizer, possíveis rupturas do apagamento feminino e incentivo ao empoderamento das mulheres.

Inicialmente, Leonhardt (2013) ao analisar questões de gênero na Literatura Regional, especialmente, o caso das poetisas de Sarre, na Alemanha, comenta o quão pouco este tema é abordado em estudos científicos na área da literatura naquele local. Buscando sanar esta lacuna, ela elaborou uma tese de doutorado na qual apresentou um panorama da poesia feminina contemporânea, assim como em que nível o ambiente, as estruturas e outros aspectos influenciam as narrativas. Ao cabo de seu trabalho, a pesquisadora chegou à conclusão de que o ambiente pode incentivar e fomentar novas autoras, mas, também, podem inibir este processo. Enuncia a autora que:

[...] a escassez de oportunidades para publicação pode resultar na ausência de uma “memória literária” em determinada região. Um cenário literário que não é ativo e não se articula em forma de rede pode impedir que seus membros se inspirem mutuamente. A pesquisa mostrou que não só existe coerência em investigar um cenário literário em seu conjunto, como também que os textos do “segundo escalão” podem fornecer, muitas vezes, olhares instigantes sobre os fatores históricos ou sociais – e até como muitas autoras talentosas podem ter seu reconhecimento inibido em razão das influências externas (Leonhardt, 2013, p.156).

Por seu turno, Zinani e Santos (2015)<sup>6</sup>, na obra “A mulher na História da Literatura”, cumpriram papel importante ao resgatar a produção literária de escritoras que foram silenciadas em histórias da literatura ou em compêndios escolares. Sua obra contribuiu, assim, para a escrita de uma “História da Literatura da Região de Colonização Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul” e, também, de forma relevante com minhas inquietações na área.

As implicações dos estudos de gênero, na construção de uma história da literatura, são muito significativas. Uma obra emblemática, “Um teto todo seu” (1985), publicada pela escritora inglesa Virgínia Wolf, no longínquo ano de 1928, apontava os problemas que as mulheres tinham para fazer a sua literatura, uma vez que necessitavam preservar as condições adequadas, de modo que o ambiente fosse apropriado para que os homens produzissem

6 Postagens sobre o II SILPRO. <https://anacarolinapontolive.com/2016/11/23/22-11-no-iii-silpro-ja-comecou-a-dar-saudades/> Acesso em 14 abr. de 2025.

sua literatura. Para a mulher restava a mesa da cozinha, depois de todo o serviço realizado, filhos e marido atendidos. Por esse motivo, Woolf insistia que as mulheres precisavam de um quarto com chave e uma renda anual de 500 libras, o que lhes garantiria a independência para poderem produzir a sua literatura (Zinani; Santos, 2015, p. 120 -121).

O lançamento da obra “A mulher na História da Literatura” (Zinani; Santos, 2015) ocorreu no III SILLPRO – Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais, promovido pela UCS/RS, em 2016. No âmbito deste evento, apresentei um trabalho com o título: “Nuanças, de Dyonélio Machado, mais do que um romance para senhoras.” (III SILLPRO. Vol. II, 2016, p. 223), no qual analiso como o autor apresenta a personagem Carmosina<sup>7</sup>.

### **MAPEAMENTOS DAS AUTORAS SELECIONADAS DA COLETÂNEA “SONHAR, VIVER E ESCREVER” (ORG. SOARES, 2024)**

Diante do enunciado anteriormente, passo a descrever o corpus de análise do mapeamento. De início, Camila Sinhorelli atua na área da Linguística, em especial, na área da Língua Inglesa. Formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, está cursando Mestrado na PUC/RS. Atualmente leciona no município de Porto Alegre e no município de Alvorada, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Juliano Nascimento. Seu texto centraliza o debate em algumas palavras: adaptação; personalização; ética e responsabilidade; e educador do futuro. Ela sugere formação continuada e reflexão ética. Selecionei, da narrativa da autora, o fragmento final do texto, cujas escolhas lexicais apontam para as modalizações do Letramento de Percurso. Ela sugere adaptação, formação continuada e reflexão ética.

[...] é essencial que os educadores permaneçam no centro do processo educativo, utilizando a IA como uma ferramenta para enriquecer a experiência do aprendiz. O futuro da educação está atrelado à capacidade docente de equilibrar a inovação tecnológica com as habilidades socioemocionais que caracterizam o ensino (Soares, 2024, p. 29).

Cristina Dalla Betta nasceu em Caxias do Sul/RS. É policial militar da reserva, licenciada em Educação Física, estudante do curso de Letras e aluna da Escola de Percussão da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre - OSPA/RS. Seu texto “Nada é por acaso” entrou nesta seleção pela singularidade e coragem de sua escrita. As palavras que mais marcam são: “como uma menina, inocência roubada, abuso sexual, senso de justiça, crescimento”. Deste capítulo, selecionei o fragmento:

---

7 Memória da apresentação de “Nuanças” no III SILLPRO. Disponível em: <https://anacarolinapontolive.com/2016/11/22/21-11-no-sillpro-caxiasrs-dia-repleto-de-conhecimento-e-amor/> Acessado em 11 abr. 2025.

[...] Certa vez, eu brincava de “Super-Homem” e um menino me disse: “você nunca vai ser o Super-Homem porque você é menina”. Eu não respondi nada, mas fiquei refletindo sobre isso. Talvez ele estivesse certo, mas isso não significava que eu não pudesse fazer a minha parte no árido terreno da maldade humana (Soares, 2024, p. 33).

Maria Rosa dos Santos Pacheco nasceu em Santo Antônio da Patrulha em 22/01/1951 e atualmente reside em Alvorada. Sempre quis estudar literatura. Participa de vários saraus poéticos da cidade e é diretora fundadora do Círculo Literário de Alvorada. Seu capítulo se chama “A magia dos versos” e os títulos de suas poesias são suas palavras-chave: “sou livre”, “o sol nasceu para todos”, “ótimo astral”, “Quero ver o arco íris”, “Sementes de amor”, “A minha imaginação”, “Viajando sem sair do lugar” e “Gratidão”. O fragmento escolhido para ser estudado pela ótica do Letramento de Percurso vem da poesia “Sementes de amor”. São cinco estrofes nas quais a autora se coloca como alguém que plantou a si mesma e sentiu “uma força gigante”; no 3º verso enuncia: “Não posso mais perder tempo / Vou continuar plantando. / Quero ver o resultado, / Até onde vai brotando.” (Soares, 2024, p. 55).

Regina Cristina cresceu no bairro Stella Maris, em Alvorada/RS. Atriz, poeta, escritora, produtora cultural, cabeleireira, manicure, designer de sobrancelhas, depiladora e *bartender*. Seu capítulo “Carta para todes que amo” apresenta cinco poemas, cujos títulos formam uma mensagem: “Carta para todes que amo, Inventei de me cuidar, Tão profundo quanto o mar, Não tenho medo da queda e Mudei minha trajetória.” O fragmento escolhido está na poesia: “Inventei de me cuidar”: [...] Jamais baixei a cabeça, / Segui firme. / Que caminho dolorido... / Me vi sozinha / Num poço sem saída. / Chorei tanto que as lágrimas me levaram para cima. [...]” (Soares, 2024, p. 60).

Simone Soares é escritora, embaixadora da Editora PlenaVoz, coordenadora da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre - AEPPA e, também, discente do Curso de Licenciatura em Letras e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs. Seu capítulo “Verdades sobre a profissão de professor” versa sobre “Educação; A educação e o conceito democrático; Esperança e Democracia.” O fragmento escolhido foi da poesia “Democracia”:

[...] Democracia é respeito, equidade, / Qualidade na educação, / Democracia é o direito à escolha, / Sendo o sujeito responsável por ela. / Democracia é viver sem opressão, / É ser sujeito pertencente à sua existência e sua nação. (Soares, 2024, p. 79).

**Quadro 1.** O Letramento de Percurso e as possíveis modalizações –  
ou dos modos de dizer – das autoras.

<b>Autoras e suas Possíveis modalizações</b>	<b>Dialógicas: (revelam interlocuções, vozes, trânsito...);</b>	<b>Intervencionistas: (revelam atitudes de interferência nos valores, valores e mudanças nas regras);</b>	<b>Viscerais: (revelam atravessamentos via cultura escrita na formação do individual e coletivo)</b>	<b>Identitárias: (revelam pertencimento, união em prol de um ente de sua responsabilidade.</b>
Camila Sinhorelli	“no centro do processo educativo”	“capacidade docente de equilibrar a inovação(...) com as habilidades socioemocionais”	“a experiência do aprendizado.”	“O futuro da educação está atrelado à capacidade docente”
Cristina Dalla Betta	“Eu não respondi nada, mas fiquei refletindo sobre isso.”	“mas isso não significava que eu não pudesse fazer a minha parte”	“que eu não pudesse fazer a minha parte no árido terreno da maldade humana.”	“eu brincava de ‘Super-Homem’”
Maria Rosa dos Santos Pacheco	“Quero ver o resultado.”	“Vou continuar plantando.”	“Não posso mais perder tempo”	“Até onde vai brotando.”
Regina Cristina	“Que caminho dolorido...”	“Chorei tanto que as lágrimas me levaram para cima.”	“Jamais baixei a cabeça, Segui firme.”	“Me vi sozinha Num poço sem saída.”
Simone Soares	“Democracia é respeito, equidade, Qualidade na educação.”	“Democracia é o direito à escolha, Sendo o sujeito responsável por ela.”	“Democracia é viver sem opressão,”	“É ser sujeito pertencente à sua existência e sua nação”

**Fonte:** A autora (2025).

Como demonstra esse quadro, as modalizações do Letramento de Percurso apontam nos trabalhos das autoras - nos modos de dizer - reflexos de processos de letramentos, revelando inquietações de gênero relacionadas à emancipação, à resistência, à liberdade e ao crescimento pessoal. Evidenciando, portanto, a urgência de sobreviver às tentativas de apagamento, ao cerceamento de expressão e infelicidade, além de tentar alavancar outras mulheres com o exemplo de seus percursos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho, espero ter dado a conhecer práticas de letramento no âmbito universitário a partir do ensino (Seminários), pesquisa (Patronas) e extensão (Atividades em Feiras, como a de Alvorada/RS). Também, tenho a convicção de que as propostas indicaram aspectos significativos que fazem uma tipologia de falas e escritas de mulheres ser considerada reflexo e ao mesmo tempo impulsionadora de mediação entre pensamentos femininos e a vida da sociedade em geral, promovendo interação e inspiração na área da formação de leitoras e escritoras. Espero ter apresentado bem o uso das ferramentas do Letramento de Percurso e seu conceito e que, para mais matérias, comentários e vídeos sobre o que foi mencionado, o site [anacarolinapontolive.com](http://anacarolinapontolive.com) sirva de interlocutor para quem quiser trilhar o Letramento de Percurso.

## REFERÊNCIAS

- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um Interacionismo Sociodiscursivo; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2, ed., 1.reimpr. São Paulo: EDUC, 2009.
- GUEDES, P.C.; NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; KLÜSENER, R. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 1998. v. 1.
- KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LEONHARDT, K. Aspectos de gênero na literatura regional: o caso das poetas sarenenses. In **Regionalismus – regionalismo: subsídio para um novo debate**. Org. João Claudio Arendt, Gerson Roberto Neumann. Caxias do Sul, RS: Educs, 2013.
- SILVA, A. C. M. CEREZOLI, A. I. H.; LANZANOVA, L. S. Magda Soares: alfalettrar em tempos de pandemia. In **Alfabetização e letramento em tempos de pandemia**. / Organizadores: Carla Roberta Sasset Zanette, Leandro Mayer, Marcia Farinella. Itapiranga, Schreiben, 2021. p. 104.
- SILVA, A. C. M.; AZEVEDO, G.; ROSA, F. R.; BICOSKI, M. E. M.; SILVA, R. H. Letramento de percurso e Patronas da Feira do Livro de Porto Alegre: discursos de presença feminina. In: José Domingos, Linduarte Pereira Rodrigues. (Org.). **Emergências contemporâneas nas pesquisas em práticas de ensino e linguagem**. 1ed.Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba, 2023, v. , p. 153-183.
- SILVA, A. C. M. **Letramento de percurso: uma concepção de letramento inspirada em escritas do PIBID**. /Ana Carolina Martins da Silva. – Itapiranga: Schreiben, 2021.
- SILVA. A. C. M. Nuanças, de Dyonélio Machado, mais do que um romance para senhoras. In **Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais. Novas vozes. Novas linguagens. Novas leituras: Anais do III Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais / org. João Claudio Arendt ... [et al.]. – Caxias do Sul, RS : UCS, 2016. Vol. II. p. 223 – 235.**
- SOARES, S. **Sonhar, Viver e Escrever** (org.). Bueno Brandão – MG, PlenaVoz, 2024.
- ZINANI, C. J. A.; SANTOS, S. R. P. (Orgs.) **A mulher na história da literatura: estudos da produção literária de escritoras da Região de Colonização Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2015.

# EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO: UMA TRIÁDE DE PROTAGONISMO(S)

*Andréia Inês Hanel Cerezoli<sup>1</sup>*

*Roselaine de Lima Cordeiro<sup>2</sup>*

---

## INTRODUÇÃO

*A História é tão pródiga, tão generosa, que não só nos dá excelentes lições sobre a actualidade de certos acontecidos outrora como também nos lega, para governo nosso, umas quantas palavras, umas quantas frases que, por esta ou aquela razão, viriam a ganhar raízes na memória dos povos.*

JOSÉ SARAMAGO

**N**a direção da provocação de Saramago, das palavras que habitam a memória dos povos, em diferentes tempos e espaços, observamos que a História tem registrado um conjunto representativo de triângulos e tríades. A igreja cristã tem a Santíssima Trindade: o Pai, o Filho e o Espírito Santo, como o mistério central da fé e da vida cristã. No teatro de Shakespeare, Otelo, Desdêmona e Iago protagonizam uma triangulação de amores, ciúmes e mortes. Machado de Assis escreve o mais emblemático dos triângulos amorosos: Bentinho, Capitu e Escobar em *Dom Casmurro*.

Parece-nos que há um misterioso e promissor horizonte por trás das tríades, por isso o objetivo deste trabalho é a tríade: (1) extensão universitária; (2) língua de acolhimento; e (3) acolhimento linguístico a partir do protagonismo discente de alunos imigrantes na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus Erechim*.

No campo científico, a pesquisa reafirma o potencial da extensão universitária tanto para atender as demandas sociais na área das línguas de acolhimento, bem como no fomento ao desenvolvimento de ações nesse campo, ultrapassando a linguística *stricto sensu*.

---

1 Doutora em Letras; Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Erechim*. hanelandrea@gmail.com.

2 Mestra em Estudos Linguísticos; Servidora da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Erechim*. rose.lima@uffs.edu.br.

Por outro lado, segundo São Bernardo (2019), o conceito *língua de acolhimento* (LAc) é recente na literatura em linguística aplicada, logo há poucos estudos sobre esse âmbito de ensino tão específico, dado que ampara este estudo.

No universo institucional *lato sensu*, a pesquisa corrobora com as discussões acerca da Resolução N° 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, uma vez que exhibe a extensão universitária sob o prisma do protagonismo dos discentes.

Já no universo particular da UFFS, instituição de ensino superior em que o projeto de extensão “CELUFFS *Campus* Erechim: rumo à implementação” foi desenvolvido, e objeto desta pesquisa, a valorização dos Centros de Línguas é indiscutível para o acolhimento dos imigrantes.

No quadro educacional, a pesquisa consolida a perspectiva freireana de extensão (1983), ou seja, práticas que valorizam todo e qualquer tipo de conhecimento, sem impor “um” conhecimento “superior”.

Metodologicamente, a pesquisa bibliográfica reúne pesquisas voltadas para cada um dos três lados do triângulo: (1) extensão universitária: Severino (2020) e Granato e Yokota (2021); (2) língua de acolhimento: São Bernardo (2019) e Silva, Souza e Santos (2019) são bases para a definição do conceito de língua de acolhimento que norteou a proposta extensionista e o estímulo ao protagonismo discente; (3) acolhimento linguístico: Bizon e Camargo (2018) trazem provocações acerca do lugar que a língua materna dos imigrantes ocupa no processo de aprendizagem de uma língua de acolhimento.

Já a pesquisa documental apresenta duas propostas extensionistas registradas no *campus*, e analisadas qualitativamente sob a perspectiva do protagonismo dos discentes imigrantes e indígenas no projeto, bem como seus desdobramentos em outras atividades.

O artigo está organizado da seguinte maneira: (1) A extensão universitária e a(s) língua(s) de acolhimento: memórias universitárias; (2) Língua de acolhimento: memórias históricas; e, (3) Acolhimento linguístico: memórias documentais.

## **A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A(S) LÍNGUA(S) DE ACOLHIMENTO: MEMÓRIAS UNIVERSITÁRIAS**

Esta seção tem como objetivo reafirmar a extensão universitária como marco fundamental que inaugura a(s) temática(s) que envolvem a(s) questão(ões) da(s) língua(s) de acolhimento no ensino superior no Brasil, motivando desdobramentos no ensino e na pesquisa em diferentes áreas, para além da linguística *stricto sensu*.

Na área de Línguas Estrangeiras, dentre elas *língua de acolhimento*, objeto deste trabalho, a barreira linguística enfrentada pelos imigrantes chega como

demanda da sociedade às universidades. E, no atendimento a essas demandas, Furtoso (2015, p. 159) aponta que “a extensão tem se configurado como a parte mais robusta do tripé”.

Na direção do argumento de Furtoso (2015), pesquisas bastante ilustrativas foram desenvolvidas em duas universidades tradicionais do estado de São Paulo: UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) e UNESP (Universidade Estadual Paulista).

Na UFSCar, de acordo com Granato e Yokota (2021), a implantação do PLE/L2 aconteceu a partir de atividades extensionistas. O primeiro registro, de 1994, é avaliado pelos pesquisadores como a resposta à demanda institucional de formação linguística em língua portuguesa a um grupo de estudantes francófonos.

Quanto ao ensino, Granato e Yokota (2021) avaliam que a formação de professores de PLE/L2 se fortaleceu após 2010, quando a instituição passa a ofertar aos discentes dos cursos de Licenciatura em Letras a disciplina optativa “Ensino de Português para Estrangeiros: contextos e práticas”. E, em 2018, acontece a abertura do primeiro concurso da instituição com vaga específica para docente na área de PLE.

Na pesquisa, por sua vez, Granato e Yokota (202, p. 12) afirmam que “[...] a partir das práticas extensionistas, o PLE/L2 tem sido objeto de investigação e publicações por docentes e discentes da UFSCar desde a década de 1990.” Para os autores, então, as pesquisas são frutos das atividades de extensão, e não apenas na área da linguística, mas na área de educação e no Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa da UFSCar (TILSP).

Já Severino (2020, p. 75) avalia um percurso similar na UNESP “[...] o ponto de partida para a área de PLE em tal ambiente teve início em uma necessidade prática em que alunos do curso de Letras, [...] ministravam aulas a estudantes estrangeiros.” Para a pesquisadora, a emergência em atender a demanda de aulas de PLE contribuiu para a criação de projetos de extensão, já as pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado são posteriores, e consequência das experiências e dos questionamentos referentes à nova área, bem como a criação de novas disciplinas na graduação em Letras e na pós-graduação em Linguística.

O mapeamento das atividades de extensão na UNESP enfrentou alguns fatores limitantes como a indisponibilidade para a consulta pública dos registros dos projetos de extensão aprovados antecedentes a 2013. Severino (2020) conclui que, em 2006, o projeto “Teletandem135” constituiu-se como ação pioneira para a área Português Língua Estrangeira.

Já no ensino, a pesquisadora destaca que a partir de 2017 é criada, como parte da nova grade curricular do curso de Letras, a disciplina “Português como

Língua Estrangeira”, uma disciplina semestral, parte obrigatória da modalidade de Bacharelado e/ou Licenciatura em Letras, vinculada ao Departamento de Linguística.

As pesquisas acerca de universidades já consolidadas nos amparam teórica e metodologicamente para apresentar as experiências linguísticas com o português como língua de acolhimento na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), mais especificamente no *Campus* Erechim, nas próximas seções.

## **LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: MEMÓRIAS HISTÓRICAS**

Esta seção tem como objetivo apresentar a concepção de *língua de acolhimento (LAc)* que fundamenta este trabalho. Língua de acolhimento é, em nossa análise, um conceito teórico que implica uma perspectiva de ensino de língua específica a esse público imigrante, porque proporciona, de modo mais rápido, condições para a inserção social dos aprendizes.

À medida em que esse processo de inserção social acontece, ocorre também um processo de (trans)formação de identidades simultaneamente, pois os imigrantes vivenciam diferentes experiências no novo país, com diversas culturas que, conseqüentemente, vão influenciar esse processo. (Silva; Souza; Santos, 2019. p. 178).

O termo língua de acolhimento, desde sua gênese, está intimamente relacionado aos imigrantes e tem íntima relação com o programa Portugal Acolhe (Grosso, 2010). Em português, na perspectiva de São Bernardo (2019), o termo *língua de acolhimento* aparece, inicialmente, em trabalhos das pesquisadoras Maria Helena Ançã (Universidade de Aveiro) (2005, 2006) e Maria José Grosso (Universidade de Macau) (2010), e consolidado no Brasil, a partir de 2014, em virtude da demanda por cursos de português para refugiados e imigrantes que chegaram ao Brasil. Um conceito jovem e complexo que, na percepção de Anunciação (2017), não deve ser considerado acabado.

Além disso, o conceito *língua de acolhimento* não pode ser observado apenas pela perspectiva linguística, mas avaliado a partir de uma leitura global que percebe um intenso movimento migratório ao Brasil, influenciando a aprovação da nova Lei de Migrações pelo Congresso Nacional no dia 25 de maio de 2017. Para São Bernardo (2019), recentemente, no caso do Brasil, os imigrantes vêm principalmente do Haiti, Bolívia e Venezuela. Tal movimento migratório acentua e reafirma os dados apresentados na seção anterior, da demanda às universidades pelo ensino de língua portuguesa aos imigrantes, mas também escancara uma mudança de nacionalidades dos imigrantes, ou seja, as línguas maternas dos imigrantes que chegam aos cursos de língua portuguesa também se modificam.

Enquanto a demanda por cursos de língua portuguesa para imigrantes é reiterada, as universidades reconhecem e aderem à premissa pedagógica e política de que o ensino de língua portuguesa para esse público migrante deve ser ressignificado. A linguística, nessa direção, diferencia a língua de acolhimento das concepções de Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira (LE). Para São Bernardo (2019, p. 85), “o conceito de LAc, uma nova definição de ensino de língua, [...] leva em consideração um novo contexto e diferente público-alvo, te[ndo] como alicerce também os pressupostos da Pedagogia Crítica (Freire) [...]”.

Nessa direção, o ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento deve ser planejado em um cenário para dar poder e autonomia aos imigrantes que precisam encontrar seu lugar em uma nova sociedade, dado que, para São Bernardo (2019), escancara a relação do conceito *língua de acolhimento* com a pedagogia de Paulo Freire. Na percepção de Silva, Souza e Santos (2019, p. 146) “a língua é um instrumento primordial, pois ela é o principal obstáculo encontrado por esse grupo e sua aprendizagem torna-se uma necessidade, uma questão de sobrevivência.” Nesse sentido, o ensino de português como língua de acolhimento deve estar atento ao cotidiano do migrante, como: (1) dificuldade de acesso aos serviços básicos do país, (2) atendimento médico, (3) educação, (4) integração em espaços sociais e, ainda, (5) à discriminação. (São Bernardo, 2019).

A definição e a adoção do conceito LAc ultrapassa, então, a questão terminológica e avança para questões pedagógicas e didáticas como a necessidade da definição de abordagens específicas para o ensino-aprendizagem e da implementação de metodologias e práticas também específicas consoante o público-alvo e o(s) contexto(s) em que este se encontra inserido, como alerta São Bernardo (2019). Nessa direção, Souza e Barbosa (2019, p.15) questionam: “Que ensino de língua portuguesa? Quem é o sujeito que aprende? Que competências precisa ter o professor que ensina língua portuguesa para imigrantes? Que lugar a língua materna do migrante ocupa nesse processo de aprendizagem?”

Responder a esses questionamentos é um projeto audacioso. Nossa contribuição está em “apimentar” este debate, para utilizar um termo próprio do português brasileiro, ao apresentar os registros das atividades de extensão realizados na UFFS - *Campus* Erechim, que repercutem um acolhimento linguístico dos discentes imigrantes, como descrevemos e apresentamos à comunidade científica, na próxima seção.

## ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO: MEMÓRIAS DOCUMENTAIS

Esta seção tem como objetivo provocar uma metamorfose do termo *língua de acolhimento* para o exercício do *acolhimento linguístico*, como indicado por Bizon e Camargo (2018, p. 717): “preferimos não falar em língua de acolhimento, mas em acolhimento em línguas, reforçando nossa afiliação a ‘uma perspectiva transcultural e translíngua que contemple o uso das diferentes língua(gens) nos diferentes espaços de enunciação’”. E, para viabilizar esse movimento, sistematizamos os registros documentais de duas atividades de extensão universitária realizadas na UFFS - *Campus* Erechim.

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi criada pela Lei Nº 12.029, de 15 de setembro de 2009. Está situada na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul - Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma instituição pública com seis *campi* nas cidades de Chapecó-SC, onde tem também a sede de sua reitoria; Cerro Largo-RS; Erechim-RS; Passo Fundo-RS; Laranjeiras do Sul-PR e Realeza (PR) (UFFS, 2025).

A UFFS nasce da luta de movimentos sociais, entidades públicas e ONGs e vem para ofertar ensino superior público, popular, gratuito e de qualidade. Nestes 15 anos, tem oferecido cursos de graduação e de pós-graduação; projetos de ensino, pesquisa, extensão e cultura. Além disso, tem dois programas extremamente importantes para a nossa discussão neste artigo: 1) O “Programa de acesso e permanência dos povos indígenas (PIN)”; e o 2) “Programa de acesso e permanência a estudantes imigrantes (PRÓ-IMIGRANTE)”, inicialmente chamado como “Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI) (UFFS, 2025).

Esses dois programas são desafiadores e demandam movimentos dos *campi*. Vale ressaltar que a UFFS - *Campus* Erechim não conta com curso de Letras, por isso fica reforçada ainda mais a importância do Centro de Línguas e das ações de extensão na promoção de atividades que deem ainda mais robustez ao ingresso desses discentes, considerando principalmente a questão da permanência deles no espaço acadêmico.

Retomando as atividades de extensão citadas há pouco, objeto deste trabalho, destacamos que o ponto de intersecção de ambas é o acolhimento linguístico. Especificamente, a troca de saberes em diferentes línguas em atividades presenciais no ano de 2019 e discussões acerca de temas representativos do patrimônio linguístico, em atividades síncronas, transmitidas pelo YouTube, em 2021, em meio à pandemia da COVID-19.

Antes da apresentação dos dados, recorreremos à problematização de Paulo Freire (1983) em “Extensão ou Comunicação?” Freire faz um mapeamento semântico da expressão *extensão*, verificando que na raiz profunda do termo

aparece a matiz que denuncia “a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a ‘outra parte do mundo’, considerada inferior, para, à sua maneira, ‘normalizá-la’. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo” (Freire, 1983, p. 10).

Para Freire, a extensão agrícola ou em qualquer outra área não pode ser efetivada como uma invasão cultural “o objetivo fundamental do extensionista, no trabalho de extensão, é tentar fazer com que aqueles substituam seus ‘conhecimentos’, associados a sua ação sobre a realidade, por outros. E estes são os conhecimentos do extensionista” (Freire, 1983, p. 11), mas como um movimento de educação

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Freire, 1983, p. 11).

A partir da problematização de Freire (1983), apresentamos duas ações de extensão desenvolvidas e executadas na UFFS - *Campus* Erechim que materializam a extensão universitária como uma prática da liberdade: “Diversidade Linguística - Compartilhar saberes para quebrar barreiras” (2019); e “CELUFFS *Campus* Erechim: rumo à implementação” (2021), registradas, respectivamente, na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) da UFFS.

O programa de extensão “Diversidade Linguística - Compartilhar saberes para quebrar barreiras” foi submetido ao Edital N° 554/GR/UFFS/2019. O objetivo geral era “Compartilhar saberes a partir da diversidade linguística presente no *Campus* Erechim, potencializando a quebra de barreiras comunicativas, sociais, econômicas e culturais” (UFFS, 2019). Nessa direção, foram planejadas vivências em diferentes línguas: Crèole, Espanhol, Francês, Inglês e Libras. Foram montadas turmas com inscrições abertas à comunidade acadêmica do *campus* em que a maioria dos ministrantes das atividades eram estudantes haitianos; exceto Libras e Espanhol que contaram também com a atuação de servidores. O programa contou com uma bolsista de extensão, estudante haitiana, que também era uma das ministrantes da vivência em crèole haitiano.

Por sua vez, o projeto de extensão “CELUFFS *Campus* Erechim: rumo à implementação” foi submetido ao Edital N° 35/GR/UFFS/2021, durante a pandemia da COVID-19, e contemplado com uma bolsa de extensão. Na oportunidade, repetiu-se a proposta do projeto de 2019 e colocou-se como condição para concorrer a essa bolsa ser estudante do ProHaiti. O objetivo geral do projeto era “Promover eventos voltados à discussão de questões linguísticas significativas na região de abrangência da UFFS - *Campus* Erechim” (UFFS, 2021).

Sobre o acolhimento linguístico no programa “Diversidade Linguística - Compartilhar saberes para quebrar barreiras” (2019). Ele foi bem recebido pela comunidade acadêmica, além disso, na sua avaliação final, teve um parecer que destacou justamente a importância da tríade ensino, pesquisa e extensão, bem como “[...] a interculturalidade no ensino e aprendizagem de línguas” (UFFS, 2020). Nesse sentido, o parecerista que avaliou o relatório final da ação salientou que o programa “[...] cumpre o papel de demonstrar que o ensino, a extensão e a pesquisa apresentam um caminho para sairmos do obscurantismo que se abateu sobre o país” (UFFS, 2020).

Quanto ao acolhimento linguístico no projeto de extensão “CELUFFS *Campus* Erechim: rumo à implementação” (2021). Sua execução contou com a realização de três eventos transmitidos pelo YouTube e a participação de intérpretes de Libras: 1) O primeiro evento foi realizado em 30 de agosto de 2021<sup>3</sup>. Teve a participação dos professores doutores Kleber Aparecido da Silva (UnB) e Luciane Sturm (UPF) para falar sobre a temática Língua(s) de Herança. Além dos pesquisadores, cinco alunos compartilharam suas experiências linguísticas com diferentes línguas de herança, destaque para uma discente indígena; 2) O segundo evento foi realizado em 07 de outubro de 2021<sup>4</sup>. Contou com a participação dos professores doutores Carla Alessandra Cursino (UFPR) e Cléo Wilson Altenhofen (UFRGS) para falar sobre a temática Bilinguismo e Plurilinguismo. Além disso, participaram da atividade dois discentes: um indígena e um haitiano; 3) O terceiro evento foi realizado em 06 de dezembro de 2021<sup>5</sup>. Contou com a participação dos professores doutores Ana Cláudia Oliveira Silva (UFPI) e Tiago Barbosa Souza (UFPI) para falar sobre a temática Língua de Acolhimento, além da presença de dois discentes haitianos.

Em termos gerais, uma das características dos eventos do projeto foi o protagonismo do bolsista, discente haitiano, como mestre de cerimônias plurilíngue, ou seja, atuação no evento em diversas línguas.

Metodologicamente, os dados aqui apresentados foram reunidos a partir dos registros do *chat* do YouTube - Canal de Extensão e Cultura da UFFS - *Campus* Erechim e do relatório final do projeto disponível no sistema de registro das atividades de extensão da UFFS, o PRISMA.

As manifestações dos eventos e os dados da avaliação disponíveis no relatório final do projeto foram sistematizados considerando-se duas direções:

3 O vídeo no YouTube registra 456 visualizações (10 abr. 2025). Disponível em: <https://www.youtube.com/live/koZAdfxl6ng?si=SU5FSVvW2wq6THtJ>

4 O vídeo no YouTube registra 322 visualizações (10 abr. 2025). Disponível em: <https://www.youtube.com/live/k8MDgdnsD5k?si=r6Y6o96eYZbBcsIW>

5 O vídeo no YouTube registra 219 visualizações (10 abr. 2025). Disponível em: [https://www.youtube.com/live/XMfAAAnAJul0?si=EW8r5CJ\\_H0O6UmW7](https://www.youtube.com/live/XMfAAAnAJul0?si=EW8r5CJ_H0O6UmW7)

1) recepção da temática em geral ou do evento como um todo; (2) repercussão do público em relação ao acolhimento linguístico. Além disso, optamos por manter o anonimato da identidade dos discentes, adotando como identificação a ordem: ALUNO 1, ALUNO 2 e, assim, respectivamente.

Para uma melhor visualização dos dados, apresentamos os recortes nas Tabela 1, 2 e 3.

**Tabela 1: 1º Evento “Língua(s) de Herança”**

1. Comentários temática em geral	2. Comentários participação dos discentes
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ O ‘reconhecimento’ da diversidade linguística brasileira é uma das chaves para promovermos uma educação pelo plurilinguismo ou plurilinguística.</li> <li>▶ Viva a diversidade linguística e cultural do nosso Brasil!</li> <li>▶ <i>Deixar falar, ouvir e respeitar a língua do outro</i> [sic].</li> <li>▶ Muita gratidão por cada partilha! Vocês me emocionam, me orgulham e me representam. Viva a diversidade!</li> <li>▶ “Somos um país multilíngue” Excelente!</li> <li>▶ Provoações perfeitas! Língua(s) [sic] materna(s), línguas minoritárias e/ou miniriadas [sic]</li> <li>▶ Obrigada a todos participantes aula TOP</li> <li>▶ Infelizmente, <i>essa questão do “acolhimento” é muito falsa...</i></li> <li>▶ A Língua de Herança é de suma importância para a memória de um povo, bem como para a formação identitária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Obrigada, ALUNO 1!!</li> <li>▶ Que maravilha ALUNO 2, parabéns!! História de pura <i>superação</i>.</li> <li>▶ ALUNO 2, você é magnífica, fala perfeitamente os dois idiomas</li> <li>▶ as línguas da família era [sic] usada para excluir as crianças da conversa kkk</li> <li>▶ ninguém falou dos ‘palavrões’ em talian... tenho memória dos xingamentos.</li> <li>▶ Magnífico evento. Parabéns pela organização e pelos palestrantes, <i>mas, principalmente, pelos relatos de experiências</i>. Incrível como vivemos em um caldeirão de línguas, que maravilha.</li> <li>▶ A temática escolhida foi ótima. É muito importante trabalhar com a questão da língua. E trazer o <i>depoimento de estudantes foi uma ideia maravilhosa</i>. Agregou muito mais o tema para nossa caminhada. Obrigada pela oportunidade. Ouvir a PROFE 1 é sempre muito maravilhoso.</li> <li>▶ Mais eventos como esTe, e algo <i>voltado a</i> [sic] <i>língua indígena</i></li> <li>▶ Evento maravilhoso, inclusivo e <i>riquíssimo em línguas, linguagens e cultura!</i></li> <li>▶ Achei as falas muito pertinentes. Os palestrantes não só nos informaram, como também nos provocaram e nos levaram à uma reflexão sobre nossas práticas pedagógicas com o ensino de línguas de herança. Parabéns a todos!</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria (2022)

Na tabela 1, acerca da temática em geral, salientamos que o reconhecimento da diversidade linguística e cultural do país, embora evidente e inegável, ainda precisa ser promovido. Portanto, é urgente discutirmos sobre uma educação para o plurilinguismo que considere e valorize a língua do outro. Nos destaques da tabela, evidenciamos, a percepção de que construir uma cultura multilíngue passa, necessariamente, por “Deixar falar, ouvir e respeitar a língua do outro” e, a denúncia “essa questão do “acolhimento” é muito falsa...”. Ademais, a língua de herança tem relação com a memória e a identidade de uma comunidade de falantes.

Acerca da participação dos discentes, os comentários expressam admiração e demonstram a importância de ouvirmos e promovermos espaços para que os estudantes, imigrantes ou não, possam se manifestar. A palavra “superação” mostra como ainda é um desafio o aprendizado de uma língua não materna. Ao encontro disso, destacamos dois comentários. No primeiro, a necessidade de focarmos nas experiências dos estudantes e o segundo ressaltando justamente esse movimento feito no evento: a) “mas, principalmente, pelos relatos de experiências”; e, b) “trazer o depoimento de estudantes foi uma ideia maravilhosa”, sintetizam a ideia de que o acolhimento linguístico é indispensável nas discussões acerca do plurilinguismo e na construção de uma cultura plurilíngue.

Um último comentário nos parece sintetizar o exercício do acolhimento linguístico proporcionado pelo evento, e que consolida a identidade do projeto: “Evento maravilhoso, inclusivo e riquíssimo em línguas, linguagens e cultura!”.

**Tabela 2: 2º Evento “Bilinguismo e Plurilinguismo”**

1. Comentários temática em geral	2. Comentários participação dos discentes
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Os professores poderia [sic] aprofundar mais um pouco a respeito da diferenciação entre bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo?</li> <li>▶ Como equilibrar a importância de ensinar de forma plurilíngue [sic], com um currículo que obriga o ensino do inglês 100% do tempo? Quais práticas didáticas adotar para tentar superar essa hierarquia?</li> <li>▶ Minha preocupação é que a língua materna se perde fácil, penso que a língua é o que nos identifica, enquanto que a cultura que se tanto fala sofre modificações.</li> <li>▶ Assunto muito interessante, pois no Brasil há muitas etnias indígenas que possuem linguagens diferentes.</li> <li>▶ A pluralidade de línguas que temos em nosso Brasil é linda!!!</li> <li>▶ Parabenizo a equipe organizadora pela escolha do tema, considero o [sic] muito interessante e necessário.</li> <li>▶ Muito bom o debate sobre esse assunto, achei uma ótima discussão. Eu, particularmente, nunca tinha me aprofundado neste assunto, foi de grande importância conhecer mais sobre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Obrigada ALUNA 3 por compartilhar a sua experiência conosco. Temos 40 alunos estrangeiros aqui na Universidade Estadual de Maringá, espero ouvi-los falar tão bem quanto você em breve!</li> <li>▶ Para sabermos que o conhecimento não tem preço, tem valor! Quanta riqueza!</li> <li>▶ Boa noite, ALUNO 4! Gostaria de saber como funciona a questão de ter um nome na sua etnia e outro em português. Como você se sente? Como você se vê no contexto identitário?</li> <li>▶ Obrigada a todos! Ótima reflexão e relatos pessoais.</li> <li>▶ Parabéns pelo conteúdo, forma de apresentação.</li> <li>▶ Eu acho que é bom para pensar com os estrangeiros que falam línguas diferentes, especialmente os Haitianos. E nós [sic] dar a possibilidade também para aprender outras línguas, outras que o português.</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria (2022)

Na tabela 2, destacamos como a temática do plurilinguismo é pertinente, já que são colocadas muitas perguntas sobre o que estava sendo discutido e, por outro lado, os comentários sugerem que, para muitos dos participantes, apesar do reconhecimento das diferentes línguas, o fato simplesmente era ignorado

“Eu, particularmente, nunca tinha me aprofundado neste assunto, foi de grande importância conhecer mais sobre.” Desse modo, parece-nos que a temática não está dada e acabada. Precisamos, a partir do espaço acadêmico e no diálogo com a comunidade em geral, pela extensão, ensino e pesquisa, colocá-la constantemente em pauta. Isso porque, historicamente, a língua materna sofreu inúmeros ataques. Além disso, há uma supervalorização do ensino da língua inglesa, reforçando aspectos voltados ao monolinguismo e ao ensino e aprendizagem de uma língua de prestígio.

Sobre a participação dos estudantes indígena e haitiano, destacamos a admiração do público em relação às suas manifestações, bem como as curiosidades referentes à língua materna de cada um e ao processo de ensino e aprendizagem de línguas em contextos plurilíngues, como os indígenas e haitianos. Mais uma vez a importância de ouvirmos, de darmos espaço aos discentes e oportunizar o uso das línguas maternas no espaço universitário.

**Tabela 3: 3º Evento “Língua de Acolhimento”**

1. Comentários temática em geral	2. Comentários participação dos discentes
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Tem uma segunda língua [sic] aqui no Brasil [sic]?</li> <li>▶ Parabéns, mais uma vez, por gerar tantas [sic] movimentos sobre o multilinguismo brasileiro.</li> <li>▶ No Brasil temos, pelo menos, 330 línguas catalogadas...</li> <li>▶ Estamos juntos pelo plurilinguismo</li> <li>▶ Parabéns a todos de [sic] vocês que traz [sic] essas bom [sic] idéas [sic]</li> <li>▶ Me faz refletir o quando uma fala do bilinguismo é importante</li> <li>▶ Cada live eu gosto mais ainda!</li> <li>▶ Sensacional os temas geradores de cada encontro.</li> <li>▶ <i>Sugiro que o Evento possa permanecer, em posteriores Edições futuras, com acréscimo de Carga Horária.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Uma pergunta para ALUNO 5 e ALUNO 6 (curiosidade): Gostaria de saber se, em relação ao português, vocês se consideram bilíngues/trilíngues.</li> <li>▶ <i>mas o ALUNO 6 estava falando um crioulo mixta [sic]..com frances [sic]</i></li> <li>▶ <i>Foi uma palestra show de um projeto que realmente acolhe os estrangeiros e sua língua</i></li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria (2022)

Conforme a tabela 3, mais uma vez as questões acerca do tema em debate aparecem e confirmam a necessidade de discussões sobre o conjunto das temáticas, dado sintetizado no comentário “Sugiro que o Evento possa permanecer, em posteriores Edições futuras, com acréscimo de Carga Horária.” Isso reforça a necessidade das discussões. Além disso, há a presença dos termos multilinguismo e plurilinguismo, o que demonstra que, em meio à crença de um país monolíngue, há uma ebulição por reflexões que tratem do Brasil real que é composto por uma variedade de línguas. Outro ponto a ser destacado é sobre o que se entende como bilinguismo. Reforçamos a importância da discussão

sobre ser bilíngue ou não, pois isso vai ao encontro de um movimento que precisa ser feito na valorização e promoção do conhecimento do sujeito sobre determinada língua.

Sobre a participação dos estudantes haitianos, duas observações nos parecem fundamentais: 1) a participação dos alunos haitianos desencadeou a participação de outros haitianos no projeto, não apenas como ouvintes, mas como protagonistas, como identificamos no comentário “mas o ALUNO 6 estava falando um crioulo mixta [sic]..com frances [sic]”. Parece-nos que na medida em que ouvem a sua língua materna, ou o uso do português que autoriza a mescla da língua materna, a participação escrita torna-se “autorizada”, pois o “erro” é acolhido; 2) por fim, o último comentário destacado, sintetiza a identidade do projeto: “Foi uma palestra show de um projeto que realmente acolhe os estrangeiros e sua língua.”

Os relatórios finais dos eventos ainda trazem alguns dados que nos parecem caracterizar o potencial do acolhimento linguístico para o protagonismo dos alunos para além dos projetos de extensão tomados como objeto de análise tais como: 1) XXII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire - 14 a 16 de maio de 2020. Nesse evento, foi apresentada uma Carta Pedagógica, intitulada “Inserção de estrangeiros na UFFS a partir do acesso à educação: relato de experiência no Programa de Extensão “Diversidade Linguística: Compartilhar saberes para quebrar barreiras”. A apresentação do trabalho contou com a participação da estudante bolsista, discente haitiana, que pode contar um pouco da sua vivência nessa atividade como bolsista e ministrante do crèole; 2) III Congresso Internacional de Português como Língua Não Materna (CIPLiNM): 02 a 03 de dezembro de 2021. Nessa atividade, foi apresentado o resumo “Os desafios do português como língua não materna no ensino superior: a atuação do Centro de Línguas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus Erechim*”. A apresentação contou com o bolsista do projeto, estudante haitiano, que relatou suas experiências durante a realização das atividades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao refazer o caminho promissor da extensão universitária no ensino de língua portuguesa para migrantes, as memórias de duas universidades tradicionais, UFSCar e Unesp, tornaram evidente a importância do registro das atividades de extensão promovidas pelas instituições de ensino superior, bem como o acesso a esses dados pelos pesquisadores, não só na área da(s) língua(s) de acolhimento, mas da extensão em geral, e a necessidade de repositórios de acesso público a esses dados, que muitas vezes, ficam restritos às exigências administrativas das IES. Além disso, vale ressaltar que, na UFFS - *Campus*

Erechim, a consolidação do plurilinguismo segue a direção das instituições citadas, ou seja, a extensão abre caminho para as ações de ensino e pesquisa.

Já na seção voltada às memórias históricas acerca do termo língua de acolhimento, parece-nos muito importante revisitar continuamente o conceito a partir de uma visão interdisciplinar, que considere os aspectos geográficos, sociais e políticos que permeiam o fenômeno da imigração e as características didáticas e pedagógicas do ensino e da aprendizagem da(s) língua(s) de acolhimento. À linguística, muito mais do que cunhar um novo conceito teórico, cabe a vigilância de mostrar a sua indissociação de um fenômeno social, político e humano chamado imigração.

No que se refere às memórias documentais das atividades de extensão promovidas na UFFS - *Campus* Erechim, definidas neste trabalho como acolhimento linguístico, os dados sistematizados deixam transparecer que o plurilinguismo, e as suas temáticas mais específicas, é um campo muito jovem na realidade acadêmica brasileira, tamanho o interesse pela temática. Por outro lado, os dados sistematizados revelam que, não precisamos falar sobre a língua dos imigrantes, ou suas dificuldades em aprender a língua do país em que se encontram, precisamos dar a voz e ouvidos aos imigrantes para que eles mesmos, na sua língua ou na língua de acolhimento, denunciem, cantem, poetizem, protagonizem suas histórias.

Por fim, é preciso considerar que a presença dos discentes imigrantes é um fenômeno muito recente nas universidades brasileiras e que traz muitos desafios, mas a História, como lembra Saramago na epígrafe deste trabalho, registra um caminho para torná-los sujeitos produtores de conhecimentos, a tríade: extensão universitária, língua de acolhimento e acolhimento linguístico.

## REFERÊNCIAS

ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*. 127 p. Dissertação. Mestrado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, 2017.

BIZON, Ana Cecília Cossi.; CAMARGO, Helena Regina Esteves de. Acolhimento e ensino de Língua Portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. *In: BAENINGER, Rosana.; BÓGUS, L. Lúcia Machado.; MOREIRA, Júlia Bertino et al. (orgs). Migrações Sul-Sul*. 2. ed. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 712-726. E-book.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FURTOSO, Viviane Bagio. Onde estamos? Para onde vamos? A pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, Patricia de Oliveira; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourenço (org.). *Temas e rumos nas pesquisas em linguística (aplicada):* questões empíricas, éticas e práticas. Campinas: Pontes, 2015, p. 153-195.

GRANATO, Matheus; YOKOTA, Rosa. Português como LE/L2 na UFSCar: Mapeando os registros. *Entretextos*, Londrina, v. 21, n. 3, Esp, 2021, p. 5-24.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, n. 9. 2, 2010, p. 61-77.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. Língua de Acolhimento no Brasil: experiência brasileira de aprender a acolher. In: SOUZA, Ana; SILVA, Kleber Aparecido da (org.) *O ENSINO DE PORTUGUÊS DO BRASIL: UMA HERANÇA, UM ACOLHIMENTO*. JNPBooks Education, 2019, p. 82 - 102.

SEVERINO, Cintia do Nascimento. *IMPLANTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: um estudo discursivo sobre o lugar da língua em contexto de internacionalização*. 212 p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, 2020.

SILVA, Kleber Aparecido da; SANTOS, Kássia Hellen Cardoso dos; SOUSA, Josiane Martins Miranda de. O ensino de PLAc e a (re)construção identitária de imigrantes em situação de refúgio. In: SOUZA, Ana; SILVA, Kleber Aparecido da (org.) *O ENSINO DE PORTUGUÊS DO BRASIL: UMA HERANÇA, UM ACOLHIMENTO*. JNPBooks Education, 2019, p. 145-181.

SOUZA, Ana; BARBOSA, Lúcia. Língua de Herança e Língua de Acolhimento: Pontos de encontro no Ensino-aprendizado de Português. In: SOUZA, Ana; SILVA, Kleber Aparecido da (org.) *O ENSINO DE PORTUGUÊS DO BRASIL: UMA HERANÇA, UM ACOLHIMENTO*. JNPBooks Education, 2019, p. 13-51.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Projeto Diversidade linguística: Compartilhar saberes para quebrar barreiras* - Edital N° 554/GR/UFFS/2019. Chapecó, SC, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Avaliação de Relatório Final de Programa de Extensão* - Edital N° 554/GR/UFFS/2019. Chapecó, SC, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Projeto CELUFFS Campus Erechim: rumo à implementação* - Edital N° 35/GR/UFFS/2021. Chapecó, SC, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. [Site da Universidade Federal de Fronteira Sul]. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

# O ENSINO DA LITERATURA: INTERLIGANDO SABERES E FAZERES EDUCACIONAIS ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA

*Daiane Paula Soares Xavier<sup>1</sup>*

*Erica Franciele Soares Xavier<sup>2</sup>*

*Pedro Lucas Monteiro de Azevedo<sup>3</sup>*

---

## INTRODUÇÃO

Segundo Antônio Nóvoa (2007), a formação de professores muitas vezes peca por ser excessivamente teórica ou metodológica, deixando de lado a prática e a reflexão a respeito das ações docentes. Esse fato pode levar a uma lacuna entre a teoria e a prática, tornando difícil para os educadores aplicarem seus conhecimentos de forma mais adequada. É comum ver professores com uma grande vontade de inovar, mas que não sabem como transformar suas ideias em ações concretas.

Veiga (2008, p.15) esclarece que “a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”. Por isso, é fundamental que a formação de docentes seja centrada nas práticas e na análise dessas práticas, a fim de possibilitar que eles desenvolvam habilidades práticas e sejam capazes de refletir sobre suas próprias ações.

Nessa perspectiva, Vasquez (2011, p. 3) define *práxis* como “a atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele

---

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Literários (PPGL), da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Professora da educação básica e intérprete de Libras na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail: daianepaula2025@gmail.com.

2 Especialista em Libras e Educação Especial Inclusiva. Professora de apoio e tradutora na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail: ericafranciellymoc@hotmail.com.

3 Supervisor do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação Atendimento às Pessoas com Surdez de Montes Claros (CAS/MOC). Professor de Libras na Educação Básica de Minas Gerais. E-mail: pedro85azevedo@gmail.com.

um mundo humano”. O pesquisador estabelece as condições que possibilitam a transição da teoria para a prática, garantindo uma integração harmoniosa entre ambas. Desse modo, a *práxis* é fundamentada na consciência reflexiva para integrar consciência, pensamento e ação, levando em consideração o contexto social e histórico.

Fortuna (2015, p. 65) postula que “dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática”. Nesse prisma, no processo pedagógico, teoria e prática devem estar interligadas, superando a visão tradicional que separa o saber teórico da ação prática.

Ademais, Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017) asseveram que, caracterizada pela ação-reflexão-ação, a *práxis* permite ao docente reavaliar e ressignificar seus conceitos, teorias, práticas e saberes. Essas ações possibilitam ao professor uma compreensão mais aprofundada do contexto educacional em que atua, abrindo novas perspectivas que o levam a repensar suas abordagens de ensino, promovendo um processo contínuo de autoconstrução e transformação de saberes.

Paulo Freire (2018) defende que o testemunho de líderes, sejam eles professores, políticos ou operários, tem um grande valor pedagógico. Para o autor, a melhor forma de aprendizagem é analisar práticas existentes ou passadas e descobrir os motivos ou fenômenos que as impulsionaram. No entanto, não há uma fórmula única para isso, porque cada pessoa tem sua própria experiência e perspectiva, não havendo um caminho certo ou errado, porém um mais adequado conforme o contexto da vivência em sala de aula e dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o objetivo primordial deste estudo é contribuir para as discussões sobre como a literatura é ensinada em cursos de licenciatura no Brasil. Defendemos um trabalho pedagógico com foco nos textos literários, conforme recomenda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2018). De acordo com Domingues, Rodrigues e Mateus (2025), a docência é uma profissão que exige tanto conhecimento teórico quanto habilidades práticas. Desse modo, requer uma formação que integre teoria e prática de forma contínua, abordando objetivos, planejamento, métodos e, principalmente, conhecimentos teóricos que possam ser aplicados em práticas pedagógicas que produzam resultados mais satisfatórios.

Nessa esfera, a hipótese é de que ainda há uma lacuna entre as teorias estudadas na academia e a prática de ensino de literatura na educação básica, considerando o lugar delegado pelos sistemas educacionais a essa disciplina escolar. O fato é que os currículos escolares foram espremendo os conteúdos de literatura, abandonando o trabalho com as obras literárias e priorizando

os fragmentos textuais para o ensino da gramática. Nesse cenário, o desafio enfrentado pelos professores no trabalho com a literatura tanto na educação básica quanto na superior são gigantes, exigindo uma postura decolonial para superar essas barreiras.

Por meio da pesquisa bibliográfica qualitativa, esta investigação aborda temáticas cruciais no campo da literatura e espera contribuir com os professores e pesquisadores dessa área educacional. Cosson *et al.* (2018, p. 151) aponta que ensinar literatura atualmente é navegar entre diversas abordagens, muitas vezes conflitantes. Para o autor, esse campo é rico em críticas e propostas que destacam a importância dessa disciplina na escola, mas que não se traduzem em orientações curriculares claras e consistentes para os professores que atuam nessas instituições. Sendo assim, esperamos que este estudo colabore com os educadores no processo de ensino da literatura, promovendo conhecimentos teóricos e práticos que possam interligar as esferas educacionais da universidade à educação básica.

## DESENVOLVIMENTO

Conforme os estudos de Franchetti (2021, p. 18), “a literatura é um conjunto de textos produzidos em épocas (e línguas) diversas, que merece o esforço de aproximação, entendimento e mobilização de todo o arsenal disponível para compreender as obras do ponto de vista mais complexo e abrangente possível”. Sendo assim, o autor defende que a literatura justifica a formação de professores para ensiná-la na escola devido à sua singularidade estética, que a diferencia de outras formas de conhecimento.

De acordo com Franchetti (2021), essa singularidade estética é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, uma vez que a literatura oferece uma forma única de explorar e compreender o mundo ao seu redor. Desse modo, a formação de professores para ensinar literatura é essencial para garantir que os alunos sejam expostos a essa forma enriquecedora de conhecimento e sejam capazes de aproveitar ao máximo seus benefícios.

Segundo Vidal e Faria Filho (2008), a escolarização formal no Brasil começou em 1549 com a chegada dos jesuítas, que inicialmente enfrentaram resistência dos indígenas. Posteriormente, concentraram-se em educar os filhos dos colonizadores portugueses, difundindo a doutrina católica e a cultura escrita. Os autores informam que os jesuítas, responsáveis pela educação no Brasil, trouxeram seus métodos e materiais didáticos, incluindo manuais de retórica e cartilhas, que eram usados na Europa. Esses recursos foram utilizados para ensinar a língua e a literatura no Brasil, com foco na escrita, poesia, retórica e gramática.

A pesquisadora Zilberman (2007) esclarece que o livro didático era praticamente sinônimo de literatura, visto que era usado para disseminá-la. Percebemos, então, que o tempo passou e essa prática em quase nada mudou. O livro didático continua sendo o fiel representante da literatura nas escolas e muitos deles elegem o ensino da gramática tradicional, ficando o texto literário somente como base para o estudo gramatical. Para Zilberman (2007, p. 258),

a formação literária não leva ao mundo dos livros, e sim a simulacros que, se pertencem ao campo conceitual das Letras, representam-no apenas parcialmente. O conceito de literatura aí proposto isola uma parte – o texto – do todo, o livro, produto material que congrega autor e obra, sociedade e mundo representado, cultura e economia. A literatura fica de fora da escola, reproduzindo-se, nesse jogo de empurra, o processo de sua elitização.

Conforme destacado por Zilberman (2007), a formação literária na escola tende a se limitar à análise de textos isoladamente, sem considerar o contexto mais amplo do livro, como autor, sociedade e cultura. Essas ações fazem com que a literatura seja vista de forma parcial e elitizada, em vez de ser abordada de forma integral e acessível.

De acordo com Soares (2011, p. 22), a utilização dos textos literários para estudos gramaticais “se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o”. É, portanto, na universidade que deve ter início à mudança dessa realidade, a partir da formação dos novos professores de literatura para priorização do acontecimento da interpretação da obra literária.

No livro *Por que estudar literatura?*, Vincent Jouve (2012) nos leva a refletir sobre duas questões fundamentais: “Por que ler literatura” e “Por que estudar literatura”, argumentando que a escola e o professor devem distinguir entre desenvolver o gosto literário dos alunos e ensinar literatura como uma arte da linguagem que explora e problematiza questões, oferece respostas e expressa dramas humanos universais. No entanto, é notório o fato de que geralmente os professores de linguagens, que trabalham com as questões de língua portuguesa e literatura na educação básica, não conseguem adequar o ler com o estudar literatura. Sendo assim, quando trabalha literatura é para falar dos aspectos formais como as escolas literárias e suas características. A leitura e interpretação das obras por elas mesmas são, por vezes, abandonadas.

Nesse cenário, Jouve (2012, p. 127) assevera que o leitor é o foco principal da experiência estética, que só se completa quando ele interage com o texto literário e confronta a “sua visão de mundo com a que a obra implica”, em uma relação receptiva e ativa. Para o autor, a dimensão estética é subjetiva,

enquanto a originalidade e a riqueza dos saberes expressos pela obra de arte são características objetivas que podem ser valorizadas de forma universal. Nesse sentido, o autor argumenta que a escola deve fornecer aos alunos-leitores as informações necessárias para que eles possam ler e interpretar as obras literárias de modo mais adequado.

Segundo Jouve (2012, p. 137, grifos do autor),

a informação transmitida pela literatura tem uma força de impacto que o discurso racional não pode ter: ela é “sentida” antes de ser entendida, portanto, sem ser compreendida. [...] Como a vocação do ensino é ensinar a dominar os saberes, os estudos literários têm como propósito conceitualizar aquilo que, na relação estética, é (no melhor dos casos) interiorizado por imersão. Se específico “no melhor dos casos”, é porque existem várias obras nas quais é difícil imergir. Por isso, o professor não se pode limitar ao trabalho de interpretação: ele precisa começar tornando acessíveis (fornecendo todas as informações necessárias sobre elas) as obras cuja linguagem se tornou opaca para nós.

Conforme apontado por Jouve (2012), a literatura tem um impacto emocional que vai além da compreensão racional. O seu ensino deve não apenas interpretar as obras, mas também torná-las acessíveis, fornecendo informações necessárias para que os alunos possam compreendê-las. A esse respeito, Franchetti (2021) revela duas ações imprescindíveis para o trabalho com a literatura: a leitura dos textos literários e sua interpretação.

As pesquisadoras Aguiar e Suassuna (2020) investigaram a relação entre teoria e prática em cursos de Letras, explorando como o ensino de Teoria da Literatura se conecta à formação de professores, com base na perspectiva de professores de quatro instituições particulares da Região Metropolitana de Recife. Conforme Aguiar e Suassuna (2020, p. 23), essa disciplina do curso superior em Letras é trabalhada “como um estágio preparatório que visa a instrumentalizar os alunos do curso de Letras para o verdadeiro estudo da Literatura”, funcionando como algo introdutório e superficial. Essa atitude, para Buccini e Machado (2022, p. 7), “levaria a uma formação de professores ineficiente, com bases teóricas frágeis e insuficientes para a leitura e análise literária”.

Nesse contexto, Aguiar e Suassuna (2020) propõem uma maior integração entre os professores de disciplinas linguísticas e literárias e os de disciplinas didático-pedagógicas, visando fortalecer a autonomia e a identidade dos cursos de licenciatura em Letras, que muitas vezes ainda são influenciados pelo modelo do bacharelado nas matrizes curriculares. A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 “define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação)”

(Brasil, 2019, p. 1). Assim, determina que a prática escolar não seja dissociada do curso de licenciatura, ficando restrita somente ao período de estágio. Desse modo, Brasil (2015, p. 9) preconiza que:

a prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.

Nesse viés, a prática deve ser integrada ao longo da formação do licenciando, com a participação de toda a equipe docente, progredindo desde a familiarização inicial com a atividade docente até o estágio supervisionado, onde a prática é aplicada de forma engajada e voltada para resolver problemas e dificuldades de estudos anteriores.

Ademais, Buccini e Machado (2022, p. 7) dialogam com Aguiar e Suassuna (2020), defendendo que a “relação mais orgânica entre teoria e prática poderia oferecer elementos mais verticalizados de reflexão para que os futuros professores busquem uma melhor conciliação de diferentes abordagens da literatura em sala de aula”. Dessa forma, há uma concordância entre as autoras de que deve existir uma interligação entre as teorias adquiridas nos centros universitários e a prática da sala de aula na educação básica.

Cascardo *et al.* (2024, p. 51) defende que:

correlacionar teoria e prática é fundamental para entender como atuar dentro de sala de aula de maneira eficiente e ética. A teoria fornece a base conceitual e filosófica necessária para orientar as estratégias de ensino, permeando a prática docente e influenciando diretamente na elaboração do currículo. Simultaneamente, a prática representa a aplicação concreta das teorias no ambiente educacional, manifestando os princípios teóricos no contexto da sala de aula.

O autor argumenta a favor da integração entre teoria e prática dizendo que ela é fundamental para que os educadores possam desenvolver uma abordagem eficaz e ética em sala de aula. Enquanto a teoria orienta as estratégias de ensino oferecendo uma estrutura para a tomada de decisões pedagógicas, a prática representa a aplicação concreta dessas teorias no ambiente educacional, permitindo que os princípios teóricos sejam testados e validados na realidade da sala de aula. Essa interconexão entre teoria e prática é essencial para a elaboração do currículo, porque oferece aos educadores condições que são necessárias para o desenvolvimento dos planos de ensino mais significativos para os alunos. Além

disso, a integração entre teoria e prática também é fundamental para a formação de professores, porque ajuda a desenvolver habilidades críticas e reflexivas que são essenciais para a prática docente.

Nessa mesma direção, Freire (2019, p. 47) postula que ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse viés, ao trabalhar com as questões situadas no universo da literatura tanto na universidade quanto na educação básica, o professor deve procurar eleger a obra literária como fonte inesgotável de fruição. Deve considerar também que o literário é carregado de múltiplos significados, exigindo dos leitores o acionamento de conhecimentos prévios. Como afirma Geraldi (2015, p. 95), o ensino da literatura deve prever um “sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas”. Para alcançar esse objetivo, são necessárias ações como observação atenta, escuta ativa e diálogo entre professores e estudantes, transformando a dinâmica de uma sala de aula.

A respeito do papel da universidade para o ensino dos conteúdos de literatura, Segabinazi (2011, 167) afirma que

os conteúdos da educação básica devem servir como referência para o currículo do curso de Letras, mas, obviamente, não serão os únicos. O curso certamente deve oferecer a fundamentação teórica e os conhecimentos específicos da literatura pelo viés da tradição, mas também por um olhar mais crítico sobre as condições de produção e recepção desses textos, bem como precisa contextualizar para haver condições de uma análise crítica quando o objetivo é atualizar as leituras das obras mais distantes no tempo.

Desse modo, a autora defende que o curso de Letras deve se basear nos conteúdos da educação básica, mas também oferecer uma fundamentação teórica e crítica da literatura, considerando a tradição, as condições de produção e recepção dos textos e a contextualização para uma análise crítica. Para Segabinazi (2011), os professores de literatura devem integrar metodologia e conhecimentos específicos, promovendo aulas que combinem os saberes pedagógicos com os científicos. Essa mudança de postura acadêmica, que exige competências específicas do professor formador, pode transformar a realidade do ensino básico.

## CONCLUSÃO

A partir das discussões delineadas neste trabalho, ficou explícito que a integração entre literatura e ensino é fundamental para melhorar a qualidade da aprendizagem, promovendo o amadurecimento, a expressividade, a motivação, a imaginação, a criatividade e o senso crítico dos educandos. Para isso, a universidade desempenha um papel crucial ao promover o desenvolvimento de conhecimentos capazes de interligar as teorias às práticas docentes na educação básica. É inegável que se trata de um tema de discussão escassa, mas que se revela como fundamental para a construção de uma educação mais significativa para o estudante.

Foi possível perceber o que Zilberman (2012, p. 255) nos revela ao afirmar que, no ensino superior, os educadores “concebem a literatura de uma maneira e ensinam-na de outra; no entanto, parece que, em nenhum momento, ela está presente, porque falta sempre o principal – a experiência do leitor”. Essa constatação não se restringe somente à universidade, mas também à educação básica, visto que geralmente a literatura é usada como pretexto para trabalhar conteúdos gramaticais, com fragmentos textuais. Para Franchetti (2021, p. 8), “literatura é competência de leitura”, portanto deve ser ensinada e, para isso, o professor de língua portuguesa, que também é o de literatura, deve eleger as obras literárias para leitura e interpretação contextualizadas com as experiências dos estudantes.

Nesse prisma, o objetivo principal deste trabalho foi cumprido, visto que foi possível levantar e analisar referenciais teóricos que abordaram as questões que envolvem a presença da literatura na universidade, integrando teorias e práticas na sala de aula. Ficou explícito que as dificuldades para essa interligação permanecem enormes, contudo é possível superá-las desde que haja mudança de posturas dos educadores a partir de reflexões e criticidade sobre o fazer docente na área da literatura.

Com os estudos realizados, a hipótese se confirmou, visto que ficou evidenciado existe uma lacuna significativa entre as teorias estudadas na academia e a prática de ensino de literatura na educação básica, considerando o papel secundário atribuído a essa disciplina pelos sistemas educacionais. Os currículos escolares têm reduzido o espaço para a literatura, abandonando o estudo de obras literárias em favor de fragmentos textuais para o ensino da gramática. Nesse contexto, os professores enfrentam desafios consideráveis no trabalho com a literatura, tanto na educação básica quanto na superior, exigindo uma abordagem decolonial para superar essas barreiras e redefinir o papel da literatura na educação.

Em suma, Franchetti (2021, p. 11) assevera que “a força da literatura está nela mesma”, portanto não há necessidade de buscar subterfúgios para o seu estudo, mas possibilitar o contato e a exploração das múltiplas leituras e sentidos que se inter cruzam no encontro entre as vivências do leitor e o texto literário. Esperamos, portanto, que as reflexões aqui delineadas possam provocar transformações no processo de ensino e aprendizagem da literatura, promovendo maior integração entre teoria e prática.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marta da Silva; SUASSUNA, Livia. Teoria da literatura e formação inicial do professor de literatura. In: BUNZEN, Clécio; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. (Org.). *Formação e saberes docentes: desafios para (re) pensar a prática pedagógica*. Recife: Editora UFPE, 2020, p. 13-50.

BUCCINI, Luciana Mara Torres; MACHADO, Maria Zélia Versiani. Literatura no Enade e a formação literária nos cursos de Letras. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 33, n. e09087, p. 1-20, set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v33.9087>. Acesso em: 9 abr. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Diário Oficial da União, 20 dez. 2019.

CASCARDO, Benedito Fernando Honório *et al.* A importância da articulação entre teoria e prática na formação pedagógica. *Cognitionis Scientific Journal*, v. 7, n. 1, p. 49-58, jan. 2024. Disponível em: <https://revista.cognitionis.org/index.php/cogn/article/view/342>. Acesso em: 07 abr. 2025.

COSSON, Rildo *et al.* *Literatura e ensino: territórios em diálogo*. São Paulo: EDUC – Editora da PUC-SP, 2018.

DOMINGUES, Chirley; RODRIGUES, Aracilba Aparecida Serafim; MATEUS, Júlia das Neves. O estágio de docência em letras: o desafio da leitura literária no contexto do ensino remoto. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 31, n. e54838, p. 1-19, 8 abr. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc31202554838>. Acesso em: 9 abr. 2025.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire. *REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior*, Paraíba, v. 1, n. 2, p. 64-72, out./dez. 2015.

FRANCHETTI, Paulo. *Sobre o ensino de literatura*. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

NÓVOA, António. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sinpro-SP, 2007. Disponível em: [https://sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](https://sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em: 9 abr. 2025.

PACHECO, Wyllian. BARBOSA, João Paulo. FERNANDES, Dorgival. A relação teoria e prática no processo de formação docente. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, Cajazeiras, v. 2, n. ed. especial II, p. 332-340, set. 2017. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/380/pdf>. Acesso em: 08 abr. 2025.

SEGABINAZI, Daniela Maria. *Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do século XXI*. 2011. 299f. (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6177>. Acesso em: 7 abr. 2025.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRINA, Heliane Maria; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular. Clasco, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. History of Brazilian urban education: space and time in primary schools. In: PINK, William Thomas; NOBLIT, George Wilson. (Org.). *International Handbook of Urban Education*. Springer, 2008, p. 581-600.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 245-266.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

# TEORIAS DO CURRÍCULO E CONTEXTUALIZAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Noeli Fernandes<sup>1</sup>*

*Matheus Edilberto Roth<sup>2</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

**E**ste capítulo visa destacar as principais linhas das Teorias do Currículo e, por conseguinte, empreender uma análise crítica das práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco na tríade dialógica prática-teoria-prática como elemento central na construção de narrativas educacionais ricas e significativas. Ao compreender as complexidades dessa dinâmica dialógica, nosso objetivo é destacar as Teorias do Currículo, dando ênfase a Teoria Crítica do Currículo e lançar luz sobre como os atores educativos, notadamente professores e estudantes, se relacionam no contexto da EJA, e de que maneira suas interações contribuem para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre as Teorias do Currículo, a Teoria Tradicional do Currículo se fundamenta em uma perspectiva conservadora da educação, onde o currículo é visto como um conjunto fixo de conhecimentos e habilidades transmitidos de forma hierárquica e autoritária, visando preparar os alunos para papéis predefinidos na sociedade. Em contrapartida, a Teoria Crítica do Currículo questiona as estruturas de poder subjacentes ao currículo, buscando compreender e transformar as desigualdades sociais, econômicas e políticas, através da inclusão de perspectivas marginais e diálogo intercultural (SILVA, 1999).

Por fim, a Teoria Pós-crítica, propondo a transcendência das dicotomias tradicionais e a promoção de múltiplas perspectivas e formas de conhecimento, reconhecendo a fluidez das identidades individuais e coletivas. Tomaz, T. da Silva (1999), em seu livro “Documentos de identidades? uma introdução às

---

1 Mestranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Especialista em Educação Especial: Educação Bilíngue para Surdos – Libras/Língua Portuguesa. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá.

2 Doutorando em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Bioética pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual do Centro-Oeste.

teorias do currículo”, oferece análises detalhadas dessas abordagens e suas implicações para a prática educacional contemporânea.

Paulo Freire (2019), um dos pensadores mais influentes na área da educação e na Teoria Crítica da Educação, destaca a importância do diálogo no processo educativo, enfatizando a necessidade de uma prática reflexiva que integre teoria e prática. Nesse sentido, as práticas pedagógicas na EJA se tornam um campo fértil para a aplicação dessa abordagem, conforme evidenciado por pesquisadores como Giroux (2017) e Apple (2009), que exploraram as possibilidades dos multiletramentos na educação e são destaques na Teoria Crítica do Currículo. A problematização se fundamenta nas reflexões de Silva (1999) e Freire (2019), contextualizando com as práticas pedagógicas na EJA como possibilidades de construção da formação crítica dos estudantes.

A metodologia adotada para esta pesquisa foi uma revisão da literatura, baseada em princípios da revisão bibliográfica sistemática integrativa. Este método permitirá uma análise abrangente das Teorias do Currículo e crítica das contribuições de diversos autores que exploraram as práticas pedagógicas na EJA, evidenciando suas convergências e divergências. Este capítulo compreende as seguintes etapas: a Introdução, que contextualiza a pesquisa; o Capítulo 2, Desenvolvimento, que aborda as vertentes principais da Teoria do Currículo: Tradicional, Crítica e Pós-crítica; também, a narrativas e trajetórias da prática pedagógica na EJA; o Capítulo 3, Consideração Final, consolidando as reflexões e apontando caminhos para futuras pesquisas.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### ***2.1 Teorias do currículo: Tradicional, Crítica e Pós-Crítica***

A Teoria Tradicional do Currículo, conforme delineada por Silva (1999) em sua obra seminal “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, representa uma abordagem educacional que enfatiza a transmissão de conhecimentos e habilidades considerados essenciais e estáveis. Nessa perspectiva, o currículo é concebido como um conjunto fixo de conteúdos a serem entregues aos alunos de maneira hierárquica e autoritária. Essa visão tradicional tem suas raízes históricas na ideia de educação como um meio de preservar e transmitir os valores culturais dominantes de uma sociedade.

Na Teoria Tradicional do Currículo, o conhecimento é visto como algo objetivo e universal, a ser adquirido através da instrução direta e da memorização de fatos e conceitos. Bobbit (2005) argumenta que essa abordagem é fundamentada em uma visão conservadora da educação, na qual a autoridade do professor e a estruturação disciplinar do ensino são privilegiadas. Os objetivos

educacionais são frequentemente definidos por autoridades educacionais ou por uma elite intelectual, refletindo as prioridades e valores da sociedade dominante.

Para Bobbit (2005) a organização curricular na Teoria Tradicional geralmente segue uma estrutura disciplinar, com o conhecimento fragmentado em diferentes áreas de estudo, como matemática, ciências, história e língua portuguesa. Cada disciplina é ensinada de forma isolada, com pouca ênfase na integração de conceitos ou na aplicação prática do conhecimento. Essa abordagem fragmentada pode levar a uma visão estreita e descontextualizada do mundo, onde os alunos têm dificuldade em relacionar o que aprendem na escola com suas experiências cotidianas e com os desafios do mundo real (SILVA, 1999).

Além disso, a Teoria Tradicional do Currículo tende a perpetuar as desigualdades sociais ao privilegiar certos tipos de conhecimento e formas de expressão cultural em detrimento de outros. Silva (1999) destaca que essa abordagem pode marginalizar perspectivas não dominantes e reforçar estereótipos e preconceitos existentes na sociedade. Por exemplo, o currículo tradicional muitas vezes enfatiza a literatura e a história de autores e eventos eurocêntricos, ignorando contribuições importantes de outras culturas e grupos sociais.

É importante reconhecer que, apesar das críticas, à Teoria Tradicional do Currículo ainda exerce influência significativa em muitos sistemas educacionais ao redor do mundo. As políticas educacionais baseadas nessa abordagem frequentemente enfatizam a padronização e a avaliação quantitativa do desempenho dos alunos, deixando pouco espaço para a criatividade, a experimentação e a diversidade de experiências de aprendizado. No entanto, à medida que a sociedade evolui e as demandas por uma educação mais inclusiva e relevante se intensificam, é fundamental questionar e repensar os pressupostos subjacentes à Teoria Tradicional do Currículo, buscando alternativas que valorizem a diversidade de conhecimentos, experiências e perspectivas (SILVA, 1999).

Por sua vez, a Teoria Crítica do Currículo, conforme exposta por Silva (1999) em sua obra “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, surge como uma resposta à Teoria Tradicional do Currículo, oferecendo uma análise mais profunda das estruturas de poder e das relações sociais presentes no processo educacional. Essa abordagem crítica questiona não apenas o conteúdo do currículo, mas também as formas como ele é construído, implementado e vivenciado pelos alunos e professores (GIROUX, 2017)

Apple (2009) destaca que a Teoria Crítica do Currículo está enraizada na tradição marxista, que busca compreender as relações de classe, gênero, raça e poder que moldam o sistema educacional. Ao contrário da visão tradicional, que tende a retratar o conhecimento como algo neutro e objetivo, os teóricos críticos argumentam que o currículo reflete e reproduz as hierarquias sociais existentes, perpetuando assim a dominação e a marginalização de certos grupos.

Uma das principais características da Teoria Crítica do Currículo é sua ênfase na conscientização e na emancipação dos alunos. Os educadores críticos buscam empoderar os estudantes, ajudando-os a compreender as estruturas de poder que operam na sociedade e a desenvolver habilidades críticas de análise e reflexão. Conforme Bourdieu (1986) observa, isso envolve não apenas a transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também a promoção do pensamento crítico, da criatividade e da participação cívica.

Além do mais, a Teoria Crítica do Currículo enfatiza a importância da diversidade e da pluralidade de perspectivas no processo educacional. Os educadores críticos defendem a inclusão de conteúdos e experiências que reflitam a variedade de culturas, identidades e formas de conhecimento presentes na sociedade (SILVA, 1999). Isso envolve o reconhecimento e a valorização das contribuições de grupos historicamente marginalizados, bem como o questionamento das narrativas dominantes que tendem a invisibilizar suas experiências (FREIRE, 2019).

Ao analisar as práticas curriculares sob uma perspectiva crítica, os educadores são desafiados a considerar não apenas o que é ensinado, mas também como é ensinado e quem se beneficia do processo educacional (GIROUX, 2017). Isso envolve questionar as relações de poder presentes na sala de aula, bem como as políticas educacionais que perpetuam a exclusão e a desigualdade (FREIRE, 2019). Conforme observa Silva (1999), os educadores críticos são instigados a se engajar em práticas pedagógicas transformadoras, que promovam a justiça social e a equidade educacional.

Por outro lado, Teoria Pós-crítica do Currículo, conforme discutida Silva (1999) em sua obra “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, emerge como uma reflexão crítica sobre as limitações da abordagem crítica tradicional. Enquanto a Teoria Crítica do Currículo se concentra principalmente na análise das estruturas de poder e dominação presentes na educação, a abordagem pós-crítica busca transcender as dicotomias e essencialismos que muitas vezes caracterizam o debate educacional.

Silva (1999) destaca que a Teoria Pós-crítica do Currículo reconhece a complexidade e a multiplicidade de identidades, conhecimentos e perspectivas na sociedade contemporânea. Ao invés de se concentrar exclusivamente na crítica das estruturas dominantes, os teóricos pós-críticos buscam criar espaços de diálogo e negociação, onde diferentes pontos de vista possam ser reconhecidos e respeitados.

Uma das principais características da Teoria Pós-crítica do Currículo é sua ênfase na desconstrução das narrativas dominantes e na promoção da diversidade epistêmica. Conforme observa Fanon (2016), isso envolve

questionar as noções tradicionais de verdade e objetividade, reconhecendo que o conhecimento é sempre construído dentro de contextos históricos, culturais e políticos específicos. Nessa perspectiva, não existe uma única interpretação correta da realidade, mas sim uma multiplicidade de pontos de vista que devem ser considerados.

A Teoria Pós-crítica do Currículo destaca a importância da reflexividade e da autoconsciência na prática educacional. Os educadores são incentivados a examinar suas próprias posições de poder e privilégio, bem como a reconhecer as formas pelas quais suas próprias identidades e experiências influenciam suas práticas pedagógicas. Isso envolve estar aberto ao diálogo intercultural e à crítica construtiva, buscando constantemente expandir e revisar suas próprias perspectivas (FANON, 2016).

Ao contrário da abordagem crítica tradicional, que muitas vezes tende a polarizar o debate educacional, a Teoria Pós-crítica do Currículo busca criar espaços de encontro e colaboração entre diferentes grupos e comunidades. Conforme destaca Silva (1999), isso envolve reconhecer a interdependência e a interconexão entre as diversas formas de conhecimento e experiência, e buscar formas de diálogo e cooperação que transcendam as fronteiras tradicionais.

## ***2.2 A importância da teoria crítica do currículo, contextualizando com a dialética Prática-Teoria-Prática na Educação de Jovens e Adultos (EJA)***

Escolhemos a Teoria Crítica do Currículo como perspectiva de contextualização com o nosso objeto de estudo, a dialética Prática-Teoria-Prática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da perspectiva de Paulo Freire (2019). Vale salientar, a Teoria Crítica do Currículo surge como uma crítica à visão tradicional, enfatizando a necessidade de questionar as estruturas de poder subjacentes ao currículo e às práticas educacionais. Ela busca compreender como o currículo reflete e perpetua desigualdades sociais, econômicas e políticas, além de promover a conscientização e a transformação social.

Dentro desta perspectiva, o currículo é visto como um espaço de luta política e cultural, onde diferentes grupos sociais disputam o controle sobre o conhecimento e a interpretação da realidade. Os educadores críticos defendem a inclusão de perspectivas marginais e o diálogo intercultural como formas de promover uma educação mais equitativa e libertadora (SILVA, 1999). A necessidade de utilizar a teoria crítica do currículo na atualidade é evidente diante das crescentes desigualdades sociais, econômicas e políticas presentes na sociedade.

Assim, esta abordagem oferece uma perspectiva crítica e reflexiva sobre as estruturas de poder que permeiam a educação, permitindo uma análise profunda

das injustiças e opressões presentes nos sistemas educacionais. Ao questionar as normas e valores dominantes, a Teoria Crítica do Currículo promove a inclusão de perspectivas marginalizadas e a conscientização dos estudantes sobre as dinâmicas sociais e históricas que moldam suas vidas (SILVA, 1999).

Além disso, diante dos desafios globais, como as mudanças climáticas, as crises econômicas e os conflitos sociais, é essencial que a educação se volte para a formação de cidadãos críticos, capazes de analisar criticamente as questões complexas enfrentadas pelo mundo contemporâneo e de agir de forma transformadora. Nesse sentido, a Teoria Crítica do Currículo oferece ferramentas e estratégias para empoderar os estudantes, incentivando-os a se engajarem em processos de aprendizagem significativos e a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades e além. Assim, a adoção da Teoria Crítica do Currículo na atualidade é fundamental para promover uma educação mais justa, democrática e emancipatória (GIROUX, 2017).

Para Silva (1999), a Teoria Crítica do Currículo também proporciona uma visão abrangente da educação, reconhecendo-a como um espaço de transformação social e cultural. Ao incorporar perspectivas interdisciplinares e promover o diálogo entre diferentes saberes e experiências, essa abordagem enriquece o processo educativo, tornando-o mais contextualizado e relevante para os estudantes. Isso é especialmente importante em um mundo cada vez mais globalizado e diversificado, onde a compreensão das complexidades culturais e sociais é essencial para uma convivência harmoniosa e uma participação ativa na sociedade.

Desta maneira, ao desafiar as estruturas de poder e os discursos hegemônicos, a Teoria Crítica do Currículo também abre espaço para a construção de práticas, que valorizam a diversidade e promovem a equidade. Ao reconhecer e confrontar as injustiças e opressões presentes nos sistemas educacionais, essa abordagem busca criar ambientes de aprendizagem mais justos, onde todos os estudantes possam desenvolver todo o seu potencial e contribuir para a construção de um mundo mais justo e igualitário (BOURDIEU, 1986).

Destacamos três autores importantes para a Teoria Crítica do Currículo, são: Michael Apple, Henry Giroux e Paulo Freire. Apple (2009) é conhecido por sua análise crítica das políticas educacionais, enfatizando como o currículo reflete e perpetua as desigualdades sociais. Ele destaca a importância de considerar o contexto sociopolítico na formulação e implementação do currículo, buscando promover uma educação mais equitativa e democrática.

Outro autor importante é, por sua vez, Giroux (2017) concentra-se na relação entre educação e poder, argumentando que o currículo não é neutro, mas sim influenciado por ideologias dominantes. Ele defende uma educação

crítica que capacite os estudantes a questionar as estruturas de poder e a se engajarem na transformação social. Tanto Apple (2009) quanto Giroux (2017) são influentes na promoção de uma abordagem crítica à educação, destacando a importância de uma análise profunda das práticas educacionais e de seu impacto na sociedade.

Quanto a Paulo Freire (2019), desempenha um papel fundamental na Teoria Crítica do Currículo ao destacar a importância do diálogo e da conscientização na prática educacional. Sua obra, especialmente “Pedagogia do Oprimido”, enfatiza a necessidade de questionar as estruturas de poder presentes na educação e na sociedade, visando à emancipação dos educandos. Freire (2019) defende uma abordagem pedagógica que promova a reflexão crítica sobre a realidade social, permitindo aos alunos compreenderem e transformarem seu contexto.

Além disso, sua ênfase na práxis educativa, inspira os educadores críticos a engajarem-se em processos de ensino-aprendizagem que vão além da mera transmissão de conhecimento, buscando uma educação libertadora e transformadora (FREIRE, 2019). Assim, Freire é uma referência central na Teoria Crítica do Currículo, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e para a construção de práticas educacionais mais democráticas e igualitárias (SILVA, 1999).

Levando em consideração a Teoria Crítica do Currículo e Freire (2019), contextualizando com nosso objeto de pesquisa, isto é, ao nos aprofundarmos na compreensão da dialética prática-teoria-prática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é fundamental reconhecer a importância da Teoria Crítica do Currículo, especialmente à luz do legado de Freire (2019). A abordagem crítica do currículo proposta por Freire (2019) oferece uma lente poderosa para analisar e transformar as práticas pedagógicas na EJA, alinhando-se perfeitamente com a dinâmica dialética entre prática e teoria.

Freire (2019), um dos principais expoentes da pedagogia crítica, defendia uma educação libertadora que empoderasse os estudantes e os capacitasse a compreender criticamente sua realidade para transformá-la. Sua obra seminal, “Pedagogia do Oprimido”, ressalta a importância do diálogo, da conscientização e da ação como pilares de uma prática educativa verdadeiramente emancipatória. Ele enfatizava a necessidade de uma abordagem pedagógica que não apenas transmitisse conhecimentos, mas também estimulasse a reflexão crítica sobre as estruturas de poder e as injustiças sociais.

No contexto da EJA, onde os estudantes muitas vezes enfrentam desafios socioeconômicos e culturais significativos, a Teoria Crítica do Currículo de Freire (2019) se torna ainda mais relevante. Ao integrar os princípios da pedagogia crítica em práticas pedagógicas e na elaboração do currículo, os educadores

podem criar espaços de aprendizagem que não apenas promovam a aquisição de conhecimentos, mas também incentivem a análise crítica das estruturas sociais e a busca por uma transformação pessoal e coletiva (SILVA, 1999).

Além disso, a ênfase de Freire (2019) no diálogo como instrumento de construção de conhecimento e empoderamento dos sujeitos também ecoa nas pesquisas examinadas. Autores como Giroux (2017) e Apple (2009), ao investigarem diferentes abordagens pedagógicas e a relação dos estudantes com o saber, podemos adaptar para pensar a teoria e prática no EJA, pois reconhecem a centralidade do diálogo na promoção de uma educação verdadeiramente democrática e participativa.

Ao adotar uma perspectiva crítica do currículo inspirada em Freire (2019), os educadores na EJA podem transcender a mera transmissão de conteúdos e se tornar agentes de mudança social. Eles podem criar ambientes de aprendizagem que não apenas valorizem as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes, mas também os capacitem a se tornarem sujeitos ativos na construção de um mundo mais justo e igualitário.

Portanto, a Teoria Crítica do Currículo, enraizada no legado de Paulo Freire, desempenha um papel fundamental na compreensão e na transformação das práticas pedagógicas na EJA. Ao integrar os princípios da pedagogia crítica em suas abordagens, os educadores podem não apenas ensinar conteúdos acadêmicos, mas também cultivar a consciência crítica e o compromisso social nos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com empatia, resiliência e capacidade de ação transformadora (SILVA, 1999).

### *2.2.1 Contextualização do currículo, da Dialética Prática-Teoria-Prática e seus reflexos nas práticas pedagógicas*

A intersecção entre prática pedagógica e currículo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um campo fértil para a compreensão dos processos educativos nessa modalidade. Nesse contexto, as palavras de Paulo Freire (2019, p. 33), um dos pilares do pensamento pedagógico crítico, ressoam ao enfatizar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Essa perspectiva direciona o olhar para a prática pedagógica como um espaço dinâmico de construção conjunta do saber, onde o currículo desempenha papel central na orientação desse processo.

Silva (1999), ao abordar a produção de sentidos para experiências discentes e docentes, destaca a necessidade de uma prática pedagógica que dialogue com a realidade dos estudantes da EJA. O currículo, nesse contexto, não pode ser concebido de forma estática ou dissociado das experiências de vida

dos adultos em formação. A integração da prática pedagógica com o currículo implica reconhecer as vivências dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento, estabelecendo uma ponte entre teoria e prática.

A dialética prática-teoria-prática, ao permear a relação entre prática pedagógica e currículo, revela-se como um elemento dinâmico e transformador. A pesquisa de Giroux (2017), que explora a pedagogia dos multiletramentos nos processos educativos de jovens e adultos escolarizados, oferece uma visão relevante nesse sentido. Destaca, ainda, como a abordagem multiletrada pode enriquecer o currículo da EJA, integrando diferentes linguagens presentes no cotidiano dos estudantes. A prática pedagógica, alinhada a essa perspectiva, transcende a mera transmissão de conteúdos, tornando-se um instrumento de empoderamento e ampliação de repertórios.

A complexidade da relação entre prática pedagógica e currículo na EJA é evidenciada pelos desafios inerentes à diversidade de trajetórias e contextos dos estudantes adultos. A prática pedagógica, ao integrar-se ao currículo, deve considerar as múltiplas identidades presentes na sala de aula da EJA, promovendo uma educação que respeite e valorize a diversidade. A flexibilidade e a inovação tornam-se elementos cruciais para manter a relevância do currículo, garantindo que a prática pedagógica seja capaz de atender às necessidades emergentes dos estudantes jovens e adultos. (SILVA, 1999).

A dialética prática-teoria-prática, portanto, desafia educadores a repensar constantemente a integração entre prática pedagógica e currículo em cenários imprevisíveis. Neste subcapítulo, exploramos a intrincada relação entre prática pedagógica e currículo na EJA, guiados pela compreensão de que esses elementos são entrelaçados e construídos. As contribuições de Paulo Freire (2019), evidencia a dinâmica desse diálogo, ressalta a necessidade de uma abordagem reflexiva, contextualizada e sensível às diversidades presentes na educação de adultos.

O entendimento da dialética prática-teoria-prática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é crucial para uma análise aprofundada das práticas pedagógicas nesse contexto. Paulo Freire (2019), uma referência central em nossos estudos, é um dos pensadores que destacam a importância dessa tríade dialógica. Freire (2019) argumenta que a verdadeira aprendizagem ocorre quando os estudantes são desafiados a refletir sobre sua própria realidade, integrando a prática e a teoria de maneira contínua. Essa abordagem influencia diretamente as práticas pedagógicas, pois orienta os educadores a promoverem um ensino significativo, conectado à vida dos estudantes.

Ao analisar a dialética prática-teoria-prática na EJA, Freire (2019), em sua dissertação sobre a história e memória das escolas rurais, oferece informações valiosas sobre como a inter-relação desses elementos se manifesta em diferentes

contextos educacionais. Silva (1999) destaca como a compreensão da realidade local é essencial para a construção de práticas pedagógicas relevantes, alinhadas aos contextos específicos dos estudantes da EJA. Sua pesquisa contribui para a reflexão sobre como a dialética proposta por Freire (2019) pode ser adaptada e enriquecida em diferentes realidades educacionais.

Assim, Silva (1999) ressalta a importância de adaptar as estratégias pedagógicas à realidade dos estudantes, reforçando a interdependência entre prática e teoria. Além disso, Freire (2019), em sua dissertação sobre práticas pedagógicas na EJA como possibilidades de construção da formação crítica do estudante, contribui para a compreensão de como a dialética prática-teoria-prática pode promover a formação crítica dos estudantes na EJA. A autora analisa como as práticas pedagógicas são capazes de estimular o pensamento crítico, conectando a teoria abordada em sala de aula com a realidade vivida pelos estudantes.

Freire (2019), em sua tese sobre estratégias de ensino-aprendizagem na EJA, aprofunda a discussão sobre a influência da dialética na formação dos estudantes adultos. O autor explora como diferentes estratégias pedagógicas podem potencializar a interação entre prática e teoria, promovendo uma aprendizagem significativa na EJA. Ao avançarmos na análise crítica da dialética prática-teoria-prática na EJA, é imperativo aprofundar nossa compreensão dos reflexos diretos dessa interação na condução das práticas de ensino e aprendizagem. Ao considerar as diversas linguagens presentes na vida dos estudantes jovens e adultos, o autor ressalta a capacidade dessa abordagem em criar práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas com a complexidade da sociedade contemporânea.

Silva (1999) oferece uma perspectiva crítica sobre a interação entre teoria e prática, reforçando a necessidade de reflexões profundas para superar os desafios e potencializar os benefícios dessa abordagem. A dimensão mais abrangente da dialética prática-teoria-prática de Freire (2010) se manifesta nas narrativas discentes, tornando-se um elemento crucial para compreender a dinâmica dessa interação na EJA. Essas narrativas, por sua vez, tornam-se expressões concretas da interação dialógica entre a prática, a teoria e a práxis educativa, refletindo os desafios, as conquistas e as transformações ocorridas ao longo do processo educacional.

A análise crítica da dialética prática-teoria-prática na EJA, a partir das pesquisas examinadas, sugere que essa interação não é apenas um conceito teórico, mas uma força dinâmica que molda e é moldada pelas práticas pedagógicas. Silva (1999), ao explorar as práticas pedagógicas como possibilidades de construção da formação crítica do estudante, oferece uma perspectiva otimista sobre as

potencialidades da interação dialógica na formação dos estudantes adultos. A construção de práticas alinhadas à dialética prática-teoria-prática pode estimular o pensamento crítico, fundamental para a formação cidadã e a participação ativa na sociedade.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse capítulo destacou vertentes do currículo na educação e lhes abordou através de três perspectivas principais: a Teoria Tradicional, que enfatiza a transmissão autoritária de conhecimento; a Teoria Crítica, que busca questionar e transformar as desigualdades sociais por meio da inclusão de perspectivas marginais; e a Teoria Pós-crítica, que propõe a desconstrução de narrativas dominantes e a promoção de múltiplas formas de conhecimento. Estas abordagens, analisadas por Tomaz Tadeu da Silva em “Documentos de Identidade”, ofereceram informações valiosas para a prática educacional contemporânea.

Também foi contextualizada a Teoria Crítica do Currículo que surge como uma crítica à visão tradicional, enfatizando a necessidade de questionar as estruturas de poder subjacentes ao currículo e as práticas educacionais. Ela busca compreender como o currículo reflete e perpetua desigualdades sociais, econômicas e políticas, além de promover a conscientização e a transformação social. Ainda, as práticas pedagógicas desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento e na promoção da formação crítica dos estudantes. A dialética prática-teoria-prática, como proposta por Freire, ressalta a importância do diálogo, da reflexão crítica e da ação como elementos essenciais de uma educação emancipatória.

Desta maneira, ao integrar os princípios da pedagogia crítica em suas práticas, os educadores na EJA podem criar espaços de aprendizagem que não apenas transmitam conhecimentos, mas também estimulem o pensamento crítico, a criatividade e a participação ativa dos estudantes na transformação de suas realidades. Assim, destacamos a importância de uma abordagem crítica e reflexiva das práticas pedagógicas na EJA, ancorada na dialética prática-teoria-prática e na Teoria Crítica do Currículo. Ao reconhecer e valorizar as experiências e narrativas dos estudantes, ao promover o diálogo e a participação ativa, podemos construir uma educação mais justa, inclusiva e democrática para todos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michel. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.
- BOBBIT, John Franklin. **O Currículo**. Porto: Didáctica Editora, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. Proposições para o ensino do futuro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 67, 152-169, 1986.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. 69 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

# LIVRAMENTO PELO RS: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA COMPARTILHADA ENTRE INSTITUIÇÕES DE ENSINO

*Cassiane da Costa<sup>1</sup>*

*Biane de Castro<sup>2</sup>*

*Cátia Raquel Felden Bartz<sup>3</sup>*

*Celso Silva Gonçalves<sup>4</sup>*

*Rogério Antonio Enderle<sup>5</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

**A**s chuvas no Rio Grande do Sul, sobretudo no mês de maio de 2024, foram responsáveis por inundações numa área significativa. Seus impactos foram substanciais, atingindo 478 municípios dos 497 que integram o estado (Defesa Civil, 2024 *apud* MAGALHÃES FILHO *et al.*, 2024). Houve uma precipitação excessiva, chegando a cerca de 40% do volume médio anual em um período de duas semanas, entre abril e maio. Nesse sentido, suas consequências foram incomuns, tornando-se um evento hidrológico extremo inédito no Brasil, sendo o maior desastre em termos de extensão (MAGALHÃES FILHO *et al.*, 2024).

Os dados oficiais apontam que a chuva no Rio Grande do Sul teve início, efetivamente, no dia 4 de abril e prosseguiu com interrupções até 27 de abril. Durante o período de final de abril até 3 de maio, a chuva acumulada cresceu rapidamente. No dia 5 de maio, o Lago Guaíba atingiu seu nível máximo, quando as precipitações acumuladas em aproximadamente trinta dias na bacia hidrográfica atingiram 652 mm. Esse volume de chuva termos de impacto foi muito significativo, dado que cerca de 2,4 milhões de pessoas foram atingidas;

---

1 Professora Doutora da UERGS, cassiane-costa@uergs.edu.br;

2 Professora Doutora da UERGS, biane-castro@uergs.edu.br;

3 Professora Doutora da UNIPAMPA, catiabartz@unipampa.edu.br;

4 Professor Doutor do IFSUL, celsogoncalves@ifsul.edu.br;

5 Doutor em Economia do Desenvolvimento pela UFRGS, estudante do Curso de Especialização em Direitos Fundamentais, Fronteira e Justiça da UNIPAMPA, rogerioenderle@gmail.com.

mais de 600 mil pessoas desalojadas e 70 mil realocadas em abrigos; e cerca de 800 pessoas feridas, 183 óbitos e 27 desaparecidos confirmados pela Defesa Civil do Rio Grande do Sul (Defesa Civil, 2024 *apud* MAGALHÃES FILHO *et al.*, 2024). Os reflexos foram os mais diversos, sendo que mais de 2 milhões de pessoas perderam o acesso à água potável regularmente distribuída por vários dias, além dos efeitos se propagarem ao sistema de esgotamento sanitário, coleta de resíduos sólidos e sistemas de drenagem urbana.

Segundo especialistas no assunto, uma combinação de fenômenos climatológicos foi responsável pelo evento dramático ocorrido no Rio Grande do Sul, envolvendo um quadro de mudanças climáticas, de questões que cercam o uso e à ocupação do solo e aspectos referentes à gestão de elementos relativos à adaptação às mudanças climáticas, que conjugados, culminaram na situação de calamidade observada em boa parte do Estado (Clarke *et al.*, 2024 *apud* COSTA *et al.*, 2024).

No entanto, o desastre hidrológico no Rio Grande do Sul perpassa a interação de três grandes dimensões ambientais. A primeira, de natureza meteorológica, a segunda, de natureza geomorfológica e hidrológica e a terceira, de dimensão antrópica. Merece destaque a primeira, mais suscetível às mudanças climáticas, pois diz respeito à combinação dos efeitos do El Niño, uma zona de baixas pressões e a presença de calor e umidade, fatores que contribuíram para bloquear frentes frias e concentrar áreas de instabilidade sobre o estado, ocasionando um volume acentuado de chuvas durante curto espaço de tempo. Sendo assim, ações humanas como a degradação ambiental impactam nas enchentes no Sul do Brasil, dado que projeções climáticas futuras mostram que as mudanças climáticas tendem a aumentar o número de eventos de extrema precipitação, como foi o caso, em que algumas cidades, choveu o dobro e até o triplo da média do mês inteiro no intervalo de dois e três dias (MAGALHÃES FILHO *et al.*, 2024)

Nesse corolário, desastres, em especial os climatológicos e hidrológicos, desnudam eventuais vulnerabilidades das cidades, expondo a população local a riscos inerentes a eventos climáticos extremos, mas que podem ser minimizados, ou até, resolvidos. Desastres e emergências podem ser usados como referência para resolver fragilidades nos sistemas de defesa e de infraestrutura hídrica e sanitária, evitando maiores danos (MAGALHÃES FILHO *et al.*, 2024).

Em seu estudo sobre eventos climáticos e vulnerabilidade social, Costa *et al.* (2024), apontam que diante dos riscos de uma maior exposição aos efeitos dos eventos climáticos às populações mais vulneráveis, aliados ao crescimento na repetição de tais fenômenos, faz-se mister a relevância de serem desenvolvidas políticas que se atentem para a proteção desses grupos com hipossuficiência, que

no caso da região da Grande Porto Alegre, significa investimentos em estruturas de comportas, bombas e de drenagem, reflorestamento de áreas degradadas e preservação de matas ciliares, educação ambiental, reconstrução (e possíveis realocações) de moradias, além de outras iniciativas que contemplem uma proteção efetiva em ocasiões de eventos extremos.

Diante da devastação causada pelo evento climático extremo que assolou o Rio Grande do Sul em 2024, sobretudo, os mais vulneráveis, era angustiante acompanhar as notícias pela televisão em casa. Quando as atividades das instituições de ensino foram suspensas, professoras da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), unidade Santana do Livramento, propuseram uma parceria à Universidade Federal da Campanha (UNIPAMPA), campus Santana do Livramento e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSUL), campus Santana do Livramento com o objetivo de unir esforços para auxiliar as vítimas.

Dessa forma, em 04/05/2024 iniciaram as atividades desse projeto de extensão através do qual universidades públicas e o IFSUL colocam-se ao lado da comunidade nesse momento difícil. Somaram-se ao projeto como apoiadoras instituições de ensino do Uruguai, a Universidad de la República (UDELAR), Escuela Técnica Superior de Rivera (UTU) e Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC) em Rivera/Uruguai e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Rio Grande (FURG) no Brasil. Essa é a experiência para a qual voltamos nosso olhar nesse capítulo, buscando avaliar o seu caráter emancipatório. Para alcançar esse objetivo, partimos de vivências compartilhadas ao longo do projeto, relatórios de atividades e imagens.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

O projeto de extensão “Livramento pelo RS” teve como objetivo geral promover ações articuladas entre UERGS unidade Santana do Livramento, UNIPAMPA campus Santana do Livramento e IFSUL campus Santana do Livramento para auxiliar vítimas do evento climático extremo que assolou o Rio Grande do Sul em 2024. Especificadamente, buscou arrecadar doações de itens como roupas, cobertores, alimentos, material de higiene e material de limpeza na Fronteira Santana do Livramento-Rivera para encaminhar às vítimas em diferentes cidades do estado; divulgar todos os pontos de coletas e outras informações importantes sobre o tema para a comunidade fronteiriça; e auxiliar famílias que retornaram à Santana do Livramento após perderem seus bens na enchente (denominadas pela equipe do projeto como famílias amigas).

As pessoas que atuaram no projeto têm em comum o fato de entenderem que as instituições públicas de ensino precisavam fazer algo pela comunidade

gaúcha naquele momento. Assim, professores(as), estudantes de cursos de ensino técnico, superior e pós-graduação se uniram. Também se agregaram pessoas que não tinham vinculação com essas instituições de ensino, do lado brasileiro e do lado uruguaio da fronteira.

**Imagem 01** - Preparação de carga de doações para envio às vítimas nos municípios de Lajeado e Estrela



**Fonte:** Acervo fotográfico do projeto, 2024.

Durante todas as atividades do projeto, buscamos trabalhar pautados pela autogestão da equipe que se distribuiu em diferentes comissões. As comissões foram acompanhadas pela coordenação geral. Desenvolvemos uma ampla campanha junto à comunidade fronteiriça; criamos um grupo WhatsApp que reuniu mais de duzentos voluntários(as) para combinar as ações. Fizemos reuniões virtuais para planejamento das atividades via Google Meet. Criamos uma página no Instagram para divulgar o projeto. Estabelecemos parcerias para colocar pontos de coleta em Santana do Livramento/Brasil e Rivera/Uruguai. Buscamos doações nos pontos de coleta, casas e empresas. Realizamos drive thru. Recebemos doações nas três instituições de ensino e fizemos a triagem e armazenamento na UNIPAMPA. O envio para fora do município foi feito através de caminhões do IFSUL, da UFSM e de empresas parceiras.

**Imagem 02** - Equipe trabalhando na triagem de roupas e cobertores.

**Fonte:** Acervo fotográfico do projeto, 2024.

Auxiliamos cinco famílias amigas, famílias de santanenses que perderam os bens materiais na enchente e retornaram para o município. Promovemos uma campanha específica para doação de móveis e eletrodomésticos para as famílias amigas, buscamos e entregamos esses itens. Além disso, promovemos uma campanha específica para arrecadar materiais de construção para refazer o lar de uma das famílias amigas, a partir da solicitação deles. O trabalho realizado junto a essas famílias foi pautado no diálogo e na ação a partir das necessidades delas. Ao longo do projeto, foram criados laços de amizade e confiança entre integrantes dessas famílias e participantes do projeto. Esse processo é necessário para que a extensão tenha um sentido de comunicação, de troca, de soma e não de invasão e verticalidade, como nos explicou Freire (2021).

Nesse sentido, a extensão tem como um de seus papéis assumir as pessoas como sujeitos do conhecimento e não como recebedores de um “conhecimento” de que outros “donos” do saber lhe fazem doação ou lhes prescrevem. Se assim for, as pessoas vão ganhando a “razão” da realidade. Diante disso, essa realidade “(...) se lhes vai revelando como um mundo de desafio e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade; de permanência e de transformação; de valor e desvalor; de espera, na esperança da busca, e de espera sem esperança, na inação fatalista” (FREIRE, 1983, p. 57-58).

**Imagem 03** - Recepção para diálogo e abraços entre integrantes das famílias amigas e demais participantes do projeto



**Fonte:** Acervo fotográfico do projeto, 2024.

Estimamos que o projeto tenha arrecadado cerca de 12 toneladas de doações. Mais que auxiliar as vítimas do evento climático extremo, ele aproximou profissionais de educação e estudantes das instituições de ensino envolvidas nessa ação que teve caráter binacional, bem como fortaleceu laços com a comunidade fronteiriça. Foi uma grande aula de solidariedade e autogestão, onde estudantes estavam sempre planejando e executando as ações em conjunto com os(as) demais profissionais.

Destinamos quatro grandes cargas de doações à área de Santa Maria, Rio Grande, Canoas, e Estrela e Lajeado. Também enviamos pequenas quantidades de doações através de voluntários e empresas parceiras para a região metropolitana de Porto Alegre, Santa Maria e Cruzeiro do Sul.

A figura abaixo mostra a dedicação e o carinho de cada participante. Buscamos entregar carinho e solidariedade a quem precisava. O recado escrito por estudantes resume o sentido da ação: “Força! Estamos contigo!”

**Figura 04** - Kit de higiene com mensagens para vítimas abrigadas em escola de Canoas/RS



**Fonte:** Acervo fotográfico do projeto, 2024.

Apoiamos as cinco famílias amigas com roupas, cobertores, roupa de cama, alimentos, itens de higiene e limpeza, utensílios de cozinha, remédios, colchões, móveis, materiais de construção e eletrodomésticos. A relação com essas famílias foi pautada na escuta e no atendimento das necessidades de cada uma delas. Efetivamente, o relato de integrantes dessas famílias mostram que elas se sentiram acolhidas no momento em que mais precisaram. O recado que o projeto buscou passar a elas é que continuassem acreditando nos seus sonhos, como estava escrito no quadro que cada uma delas recebeu ao final do projeto.

Para essas cinco famílias, além das doações entregues, também auxiliamos das seguintes formas: disponibilizamos atendimento médico, psicológico e de assistente social, conforme as necessidades e a procura das famílias; fizemos o transporte e acompanhamos consultas, auxiliamos no encaminhamento de receitas de medicação de uso controlado, encaminhamento de atendimento médico especializado; intermediamos a solicitação de vagas para crianças em escolas públicas juntamente com as famílias que solicitaram (cinco crianças); intermediamos atendimento jurídico gratuito através do núcleo da UNIPAMPA; fizemos currículo, divulgamos e entregamos para várias empresas, SINE e Agência Municipal de Empregos para dois homens, sendo que conseguimos emprego com carteira assinada para um deles. Também auxiliamos a providenciar segunda via de documentos, acompanhamos a inscrição em programas governamentais como Minha Casa, Minha Vida e auxílios para vítimas de enchentes. Por fim, promovemos um evento de lançamento de um negócio de lanches de uma das famílias.

A universidade pública não pode ficar presa dentro de seus muros. Ela deve estar onde a população precisa. É nesse diálogo e na problematização da realidade que se aprende verdadeiramente. Como nos mostrou Freire (2019), ninguém educa ninguém, as pessoas se educam entre si, mediadas pelo mundo.

### **3. CONCLUSÃO**

Esse projeto cresceu e tomou uma proporção que não estava prevista no início do mesmo. Através dele, as universidades públicas e o Instituto Federal de Educação da Fronteira da Paz (Santana do Livramento-Rivera) mostraram a responsabilidade social na prática.

É importante promover a sustentabilidade nas ações de ensino, pesquisa e extensão, bem como agir para prevenir e enfrentar catástrofes climáticas que são causadas pela destruição da natureza. Como instituições públicas de educação, temos esse compromisso.

Somos gratos(as) a todas as pessoas e organizações que contribuíram para o pleno alcance dos objetivos. As instituições de ensino público da Fronteira

Brasil-Uruguai estão ao lado da comunidade gaúcha e fizeram a sua parte para atenuar a dor diante desse evento climático extremo. Experiências como essa merecem ser multiplicadas em prol do bem comum. A educação pública transforma a realidade em todos os sentidos.

Essa ação de extensão foi protagonizada por estudantes. Eles e elas assumiram espaços de liderança, tomaram decisões, resolveram problemas, interagiram com integrantes de outras instituições de ensino e da comunidade em geral. Foi emocionante vivenciar cenas como a da universidade pulsante com dezenas de estudantes e profissionais de educação voluntários(as) em pleno domingo pela manhã para carregar uma carga de doações através de um cordão humano. Dessa forma, esse projeto teve caráter emancipatório e transformador para todos(as) que participaram.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra: 2019, 84ª ed.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra, 2021, Edição original: 1968.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

COSTA, M. A. *et al. Eventos climáticos e vulnerabilidade social: uma investigação sobre a recente inundação na região metropolitana de Porto Alegre sob o olhar do Índice de Vulnerabilidade Social*. Boletim Regional, Urbano e Ambiental (BRUA), nº 33, p. 33-42, dez. 2024. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), Brasília/DF. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/16277/1/BRUA\\_n33.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/16277/1/BRUA_n33.pdf). Acesso em 14 de abril de 2025.

MAGALHÃES FILHO, F. J. C. *et al. Enchentes e inundações no Rio Grande do Sul em 2024: impactos e desafios para a gestão integrada de políticas públicas no saneamento básico*. Boletim Regional, Urbano e Ambiental (BRUA), nº 33, p. 23-32, dez. 2024. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), Brasília/DF. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/16277/1/BRUA\\_n33.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/16277/1/BRUA_n33.pdf). Acesso em 14 de abril de 2025.

# NEM TÉCNICAS, NEM MODELOS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA ENTRE DESAFIOS, DESLOCAMENTOS E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR

*Rosinalva Neres Rocha<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

**E**ste estudo problematiza a prática pedagógica e a sua conexão com a composição de saberes plurais dos alunos, considerando nesta conjuntura, as demandas da educação contemporânea. A pesquisa questiona as concepções tradicionais de ensino e destaca as tensões entre a docência e as realidades sociais e culturais que atravessam o espaço escolar.

A metodologia de natureza qualitativa baseia-se em análise teórica e revisão de literatura, o que permite uma reflexão aprofundada sobre as implicações ideológicas que sustentam determinadas práticas pedagógicas. A construção textual busca desestabilizar a ideia de um conhecimento universal e neutro e propõe a valorização das experiências, das escutas e das subjetividades dos estudantes nas vivências escolares. Face ao exposto, sublinha-se a importância das ações educativas que favoreçam o diálogo, o questionamento e os modos de ser e agir dos estudantes, em sintonia com os espaços socioculturais em que a escola está inserida.

Com essa compreensão, estudos de Morin (2001) evidenciam que, nas últimas décadas, a educação tem atravessado cenários complexos e desafiadores. À luz dessa concepção, profissionais da área educacional têm buscado, incessantemente, alternativas para lidar com os múltiplos desafios que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Tais desafios colidem, muitas vezes, com estruturas pedagógicas arcaicas e descontextualizadas, incapazes de mobilizar os estudantes para o desejo de aprender, bem como de atender às demandas formativas de uma sociedade em constante transformação. Nesse cenário, a docência tem sido convocada a reconstruir sentidos diante dos deslocamentos culturais e dos desafios sociopolíticos que atravessam o cotidiano escolar.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras - Ufla. E-mail: rocha.rosinalva@gmail.com.

Partindo dessa premissa, o presente trabalho propõe uma análise do processo de ensino e aprendizagem sob a ótica de uma prática pedagógica dinâmica, que dialogue com os interesses e experiências dos estudantes, reconhecendo a multiplicidade do ato educativo. A pesquisa tem como objetivos: analisar a dinâmica que caracteriza os processos de ensino e aprendizagem na contemporaneidade; refletir sobre os fundamentos e implicações de uma prática pedagógica que valorize a contextualização e a dinamicidade; e identificar estratégias que possam auxiliar os docentes na superação das adversidades impostas por modelos tradicionais de ensino, contribuindo para a adequação das práticas educativas às reais necessidades dos sujeitos aprendentes.

A realidade observada por Veiga (2015) revela que os docentes, especialmente na educação básica, vivenciam cotidianamente os efeitos de um sistema de ensino historicamente marcado pela desvalorização do trabalho educativo e pela escassez de investimentos na formação docente. Como ressalta Aquino (2009), tal cenário repercute na consolidação de práticas pedagógicas desarticuladas, desprovidas de sentido e desconectadas das expectativas dos estudantes contemporâneos, que demandam uma abordagem pedagógica mais significativa e inovadora.

André (2009) destaca que apesar das inúmeras transformações sociais e tecnológicas, ainda predominam posturas didáticas tradicionais, cristalizadas no tempo. Tais ações, por vezes, geram angústias entre os professores, muitos dos quais não tiveram formação inicial consistente para lidar com as exigências contemporâneas, e nem mesmo formação continuada capaz de subsidiar uma realidade em que a informação circula de forma intensa, mas fragmentada. Associado a estes fatores, é considerado ainda, um panorama de conflito geracional entre professor e aluno, que exige da docência uma atuação como espaço de ativação de saberes e emergência de sentidos, tensionando fronteiras entre o instituído e o vivido.

No interior dessa realidade que envolve urgências e insurgências, impõe-se o questionamento: quais fundamentos devem compor uma prática pedagógica capaz de responder às demandas contemporâneas? Estão os professores dispostos e preparados para ressignificar a atuação em sala de aula?

Estas indagações conduziram a presente pesquisa, desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica criteriosa, cuja finalidade foi não apenas contribuir com o debate acadêmico, mas também oferecer subsídios teórico-práticos que possam fortalecer a ação pedagógica dos profissionais da educação na contemporaneidade e informar políticas públicas de formação inicial e continuada de docentes.

## **2. CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A DOCÊNCIA: POR UMA PEDAGOGIA ABERTA À INCERTEZA**

Estudos de Abdalla e Galvão (2009) indicam que, nas últimas décadas, as práticas pedagógicas vêm sendo tensionadas por uma variedade de influências teóricas que reconhecem os limites do modelo tradicional de ensino diante das transformações sociais em curso. As recorrentes tensões relacionadas à aprendizagem não se manifestam, necessariamente, de falhas individuais ou de um suposto desinteresse discente, mas se inscrevem em uma tecitura mais ampla de reconfigurações nas formas de ser, viver e aprender na contemporaneidade.

O mundo se transforma em ritmo acelerado, mas os sistemas educacionais ainda operam sob lógicas que muitas vezes desconsideram os deslocamentos culturais, afetivos e epistemológicos vivenciados pelas juventudes nas micropráticas institucionais. Como observa Veiga (2015), um dos principais tensionamentos que atravessam a prática pedagógica reside na dificuldade de muitos docentes em transitar entre diferentes modos de pensar e agir sobre a docência, frequentemente ancorados em concepções formativas lineares e pouco sensíveis à heterogeneidade dos sujeitos escolares. Essa resistência não se reduz à rejeição à inovação, mas revela uma formação atravessada por modelos hegemônicos que desconsideram a potência investigativa da prática docente.

O docente, nessa transição, é interpelado a reposicionar-se como sujeito que aprende com e a partir da prática, ressignificando os sentidos da docência. Como já problematizado por Veiga (2015), e atualizado por Gatti (2021) à luz das reconfigurações educacionais contemporâneas, pensar a docência como prática investigativa exige deslocar o foco da técnica para o gesto reflexivo e situado, que emerge no encontro entre professor, estudante e território. Essa compreensão ganha fôlego em estudos recentes que concebem a docência como espaço de criação e reinvenção cotidiana, em tensão com os modelos performativos de ensino (Gallo, 2002).

Na mesma direção, Pimenta e Lima (2004) apontam que a formação docente deve se constituir em diálogo constante com os contextos em que se realiza, reconhecendo a pluralidade dos sujeitos escolares e a urgência de práticas que rompam com prescrições uniformizadoras. A docência, nesse sentido, é compreendida como processo inacabado, atravessado por contradições, mas também por potências.

Para Annibal (2009), a escola que se propõe a atuar nesse cenário plural precisa deslocar-se de uma lógica centrada em funções normativas e abranger projetos educativos que acolham as diferenças, os atravessamentos culturais e as múltiplas formas de produção de saberes que coabitam o espaço escolar. Isso

implica repensar a prática pedagógica como território de criação, e não apenas de reprodução de conteúdos.

Desse modo, a ênfase desloca-se da ideia de uma formação voltada à constituição de perfis ideais de sujeitos — como o “cidadão crítico” — para o reconhecimento da escola como espaço de encontros possíveis, de trocas simbólicas e de experiências que, embora atravessadas por tensões, abrem frestas para o exercício da autoria docente e da escuta das juventudes que habitam a escola contemporânea.

Dessa forma, é possível compreender, a partir das reflexões de Aquino (2009), que a presença do professor no processo educativo não pode ser reduzida a uma função técnica ou meramente reprodutiva. Ao contrário, sua atuação configura-se como elemento central para a construção de experiências pedagógicas que se conectem com as múltiplas demandas da contemporaneidade. Nesse processo, o ensino e a aprendizagem passam a ser tensionados como espaço de encontros, dissidências e produção de sentidos.

Rezende (2000) aponta que não são os meios em si que garantem sentido às ações pedagógicas, mas os modos como se entrelaçam às experiências vividas no cotidiano escolar, assumindo significados nas relações que se constroem no interior da prática. Essa reflexão desloca o foco da busca instrumental por tecnologias e inovações e coloca em evidência os modos como os recursos didáticos se entrelaçam aos acontecimentos do cotidiano escolar, ganhando sentido nas relações, nas experiências e nas imprevisibilidades que atravessam a prática docente.

Nessa perspectiva, André (2009) observa que, por meio de suas atitudes cotidianas, o professor pode ressignificar suas ações, superar práticas cristalizadas e abrir possibilidades para a reinvenção dos processos formativos. Tais movimentos não se dão de forma linear, tampouco prescritiva, mas implicam disposição para refletir criticamente sobre a própria prática e se (re)posicionar frente aos desafios que emergem do contexto escolar.

Veiga (2015) reitera esse entendimento ao propor que o papel do professor contemporâneo é indissociável de uma postura mediadora, aberta ao diálogo e à construção compartilhada do conhecimento. Nessa direção, práticas pedagógicas integradas à vida dos sujeitos escolares tornam-se potentes, especialmente quando promovem articulações entre escola, comunidade e os territórios culturais vivenciados pelos estudantes.

Morin (2001), ao compreender a educação como processo complexo, reconhece na prática pedagógica uma via privilegiada para lidar com as incertezas do presente. Para o autor, não se trata de alinhar-se a um modelo fixo ou a uma proposta pedagógica idealizada, mas de atuar de forma sensível às

múltiplas camadas que atravessam e reinventam o cotidiano escolar, assumindo uma postura ética e relacional diante da experiência educativa. Esse convite à reinvenção pedagógica ecoa nas reflexões de Silva (2001), ao problematizar os discursos que buscam estabilizar sentidos curriculares, defendendo práticas que desestabilizem a normatividade e os modelos fixos de formação.

Tal postura, contudo, não é algo dado ou previamente estabelecido. Ela se constrói no cotidiano, por meio da escuta, da convivência e da reflexão sobre os próprios modos de ensinar e aprender. Como argumenta Kohan (2019), ensinar é habitar a escola como espaço de alteridade e possibilidade, onde a docência não se reduz a um papel técnico, mas se inscreve como relação ética com o outro e com o mundo.

Para Arroyo (2014), a docência é um exercício de escuta e reconhecimento das presenças que habitam a escola, não apenas das ausências. O vínculo, assim, se constitui como matéria da prática pedagógica insurgente. No bojo dessa discussão, a prática docente, em sua dimensão relacional e atravessada por múltiplos sentidos, exerce influência significativa sobre os modos como os estudantes se engajam nos processos de aprendizagem. A sala de aula, mais do que um espaço de transmissão, torna-se território de trocas e de escutas que, quando reconhecidas em sua dinâmica, podem se transformar em alternativas plurais nas formas de participação dos sujeitos escolares.

Para Romanelli (2009), é essencial que a prática pedagógica transcenda o ensino entendido como mera repetição de experiências pré-formatadas. Ao invés disso, ela deve emergir das dinâmicas da convivência escolar, articulando-se às expectativas dos estudantes, das famílias e da própria instituição, ao mesmo tempo em que dialoga criticamente com os conteúdos programáticos. Essa articulação exige sensibilidade para perceber a escola como lugar de encontros imprevisíveis e, por isso mesmo, potente.

Veiga (2015) contribui com esse debate ao defender que a elaboração de um Projeto Político Pedagógico deve ultrapassar o caráter formal e tornar-se expressão legítima da identidade institucional. Trata-se de um instrumento que, quando construído de forma participativa, pode orientar as práticas docentes em sintonia com os contextos socioculturais da comunidade escolar, promovendo uma educação que reconheça e acompanhe as dinâmicas próprias de cada realidade.

Compreende-se, assim, que transformar as práticas pedagógicas não depende unicamente de adesão a tendências educativas ou de aplicação de metodologias ditas inovadoras, mas de uma escuta atenta às singularidades dos sujeitos e às condições concretas da escola. Como observa Romanelli (2009), reconhecer os potenciais de cada estudante e agir com base nas culturas, nos

valores e nas formas de vida que atravessam a comunidade escolar constitui um dos pilares de uma prática pedagógica valorativa das pluralidades.

Essa sensibilidade para o contexto é também destacada por Morin (2001), ao afirmar que o profissional da educação contemporâneo deve estar aberto às mutações constantes que impactam a escola, compreendendo que tais mudanças não demandam respostas prontas, mas posturas éticas, reflexivas e responsivas.

André (2009) reforça essa ideia ao enfatizar que a prática pedagógica, longe de ser um aspecto isolado, constitui-se como expressão de um conjunto de forças e atravessamentos que envolvem tanto os sujeitos quanto as instituições. Assim, pensar em melhorias no campo da docência exige reconhecer que a escola está imersa em processos globalizados, em transformações rápidas e, muitas vezes, imprevisíveis — e que, justamente por isso, deve constituir-se como espaço de flexibilidade e reinvenção cotidiana.

Sob essa ótica, a sala de aula passa a ser compreendida como espaço que acolhe subjetividades, experiências e singularidades, em constante negociação com os sentidos da aprendizagem. A contextualização da prática pedagógica, portanto, não se reduz a um alinhamento técnico aos conteúdos programáticos, mas envolve um acolhimento ativo dos educandos e uma sintonia com os modos de vida que atravessam a comunidade.

É nesse ponto que Penin, Vieira e Machado (2001) apontam para a importância de se considerar as especificidades do território escolar: aspectos socioeconômicos, culturais, históricos, geográficos, bem como os valores e princípios que circulam entre os diferentes agentes educativos. A prática pedagógica, nesse sentido, deve ser compreendida como processo situado, construído no interior de relações vivas, por meio de decisões que demandam conhecimento profundo da realidade e abertura para o diálogo constante sobre o tipo de escola que se deseja e que se pode construir coletivamente.

Diante disso, torna-se evidente a necessidade de que o cotidiano escolar se constitua como campo de construção de práticas pedagógicas inseridas nas experiências escolares, sustentadas por políticas institucionais que promovam o diálogo e as negociações, e que sejam sensíveis às demandas da comunidade. Como assinalam Marçal e Sousa (2001), alinhar o fazer pedagógico às insurgências culturais dos estudantes não é apenas uma estratégia metodológica, mas uma forma de ressignificar a função social da escola diante das reconfigurações que emergem na contemporaneidade.

Diante dos aspectos discutidos, torna-se possível afirmar que a prática pedagógica não pode ser compreendida como uma instância única, homogênea ou prescrita. Ao contrário, ela se configura por meio de diferentes movimentos que se constroem no interior das relações escolares e ganham sentido a partir

do contexto em que se realizam. Reconhecer a diversidade de percursos e de sujeitos envolvidos nos processos educativos é fundamental para compreender que não há uma forma única de ensinar, mas sim práticas plurais, situadas e em constante reinvenção. Ao se abrir ao diálogo sensível, à atenção às singularidades e às pluralidades dos educandos, com suas experiências, desafios e potências, emerge da docência um fazer pedagógico que se sustenta na relação, na presença e no compromisso com a construção de sentidos compartilhados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciaram que as práticas pedagógicas contemporâneas, em muitos contextos, ainda se encontram atravessadas por lógicas fragmentadas, distantes das experiências, dos interesses e das formas de subjetivação dos estudantes. Tal constatação não se traduz em um diagnóstico único, mas aponta para a necessidade de problematizar a distância existente entre as estruturas escolares e os modos diversos de aprender e estar no mundo, próprios das juventudes contemporâneas.

Constatou-se, ainda, a urgência de se repensar a articulação entre ensino e pesquisa como eixo estruturante da ação docente. Não se trata de propor fórmulas ou modelos, mas de reconhecer que a pesquisa, compreendida como atitude investigativa e reflexiva, pode favorecer deslocamentos importantes na forma como os professores ressignificam sua prática e seus vínculos com os estudantes, os saberes plurais e a própria escola.

Os referenciais analisados indicaram que práticas pedagógicas rígidas, centradas em conteúdos imutáveis e sustentadas por posturas autoritárias, pouco dialogam com os modos de ser, pensar e sentir que atravessam o cotidiano escolar. Nessas condições, a aprendizagem tende a esvaziar-se de sentido, revelando o quanto é necessário construir percursos pedagógicos que valorizem a escuta e a valorização das múltiplas possibilidades presentes nas ações educativas.

Assim, reconhece-se que a escola, em suas transições de tempos, espaços e vozes, pode se constituir como lugar de elaboração coletiva de saberes, desde que esteja aberta às experiências discentes, aos atravessamentos socioculturais da comunidade e aos tensionamentos próprios do tempo presente. A mediação docente, nesse contexto, torna-se central não por sua capacidade de conduzir um caminho único, mas por sua disposição em coabitar a incerteza e construir, com os estudantes, trilhas possíveis de aprendizagem.

Portanto, mais do que propor uma prática pedagógica ideal, este trabalho buscou ampliar o debate sobre a necessidade de reconhecer os diferentes sentidos da docência na contemporaneidade, compreendendo que a potência da ação educativa reside justamente na sua abertura ao inacabado, ao relacional e ao

situado. Ao final, permanece o convite à escuta, à investigação e ao compromisso com uma escola que não se fecha em respostas prontas, mas que se reinventa no cotidiano, com seus limites, suas potências e suas múltiplas possibilidades.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; GALVÃO, Viviane Souza. Novos paradigmas e perspectivas educacionais: o papel político do Fórum Paulista de Formação de Professores das Séries Iniciais. In: PINHO, Sheila Zambello de (org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 163-177.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisas em formação de professores: contribuições para a prática docente. In: PINHO, Sheila Zambello de (org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- ANNIBAL, Sérgio Fabiano. A formação docente e o gerenciamento do cotidiano escolar. In: PINHO, Sheila Zambello de (org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- AQUINO, Júlio Groppa. O estado de sítio da educação nacional. In: PINHO, Sheila Zambello de (org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.
- GATTI, Bernadete Angelina. Duas décadas do século XXI: reconfigurações da educação e da pedagogia em tempos neoliberais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, n. 179, p. 6-25, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VKznBQWWT4cQhdpXvJ4dhLP/>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- KOHAN, Walter Omar. **Entre nós, em defesa de uma escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MARÇAL, Juliane Corrêa; SOUSA, José Vieira de. **Progestão: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Módulo III**. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PENIN, Stela Terezinha Sgavioli; VIEIRA, Sandra Lia; MACHADO, Maria Aparecida Moysés Lima. **Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo I**. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

REZENDE, Flávia. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 1-128, mar. 2000.

ROMANELLI, Gisele. Pais, filhos, alunos: famílias de camadas populares e a relação com a escola. In: PINHO, Sheila Zambello de (org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

# O ESTUDO DA LEITURA E DO TEXTO SOB O VIÉS ENUNCIATIVO<sup>1</sup>

Raquel Veit Holme<sup>2</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

Muitos trabalhos que têm como objetivo a análise do ato da leitura e a análise do texto já foram publicados. Diversas são as bases teóricas que servem de esteio na proposição de princípios metodológicos para tais análises, algumas inclusive com uma representatividade grande no meio acadêmico. Não discordamos dessas vozes, porém, neste artigo, visamos investigar como um viés mais recente no Brasil, se comparado à Linguística Textual, propõe análises da leitura e do texto: a perspectiva enunciativa de vertente benvenistiana.

Eleger uma teoria enunciativa como embasamento teórico de fenômenos linguísticos significa nos voltarmos a algo que é da ordem do irrepetível, característica de toda a enunciação. É entender que a língua é atualizada à medida que é colocada em funcionamento por um *ato individual de utilização*. Se cada enunciado/discurso, produto de uma enunciação, é único e irrepetível, é possível que as ocorrências no *corpus* selecionado para análise sejam inesgotáveis, abrindo um leque enorme de possibilidades analíticas. Mas se há a possibilidade de o *corpus* ser único, assim também deverá ser a metodologia de análise. O analista também está submetido à singularidade da enunciação. Portanto, sua análise é da ordem da irrepetibilidade. Na verdade, na teoria da enunciação, não há um método acabado, pronto para ser utilizado e que sirva de modelo para ser replicado em outros estudos. Com isso, queremos dizer que as análises enunciativas são, de certa forma, decorrentes de uma proposta metodológica singular que não tem a pretensão da universalidade e, por isso, conferem uma

---

1 Este artigo foi desenvolvido a partir da tese de doutorado *Efeitos dos estudos enunciativos nas provas de língua portuguesa para ingresso no ensino superior*, defendida pela autora em 2019 e fez parte da coletânea de artigos do *Cadernos do IL* (UFRGS) em 2018. Porém, por consideramos a temática relevante e premente no meio acadêmico, propomos esta nova publicação, com algumas adaptações, em 2025.

2 Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora adjunta de Letras na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. E-mail: raquel-holme@uersg.edu.br.

amplitude que possibilita a criação de novas formas de ver o resultado do ato enunciativo, aqui considerado como texto.

Para emprendermos nosso objetivo, qual seja, a investigação de como os estudos enunciativos benvenistianos propõem análises do ato da leitura e do texto, dividimos este artigo em três partes. Na primeira, tratamos de um texto considerado um dos mais importantes da teoria de Émile Benveniste, *O aparelho formal da enunciação*. Essa escolha se deve não somente ao fato desse texto retomar e especificar elementos que esclarecem questões referentes à problemática da enunciação, mas sobretudo porque vislumbramos nele uma possibilidade de um percurso metodológico apresentado por Benveniste para análise dos fenômenos linguísticos. Na segunda parte, expomos dois estudos que operam deslocamentos da teoria benvenistiana tanto para as análises textuais, quanto para a análise da leitura como um ato de constituição de sentidos. E na terceira, apresentamos uma reflexão final, em que introduzimos os princípios, os aspectos e elementos enunciativos principais deslocados para os estudos do texto e da leitura, conforme observamos em quatro investigações.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 *O aparelho formal da enunciação: formas e procedimentos para a constituição de sentido*

Nos textos em que Benveniste estuda a enunciação não nos parece que o autor esteja particularmente interessado em apresentar, de uma forma geral, modelos acabados, métodos específicos de análise, tampouco um conjunto coeso de proposições teórico-metodológicas. Porém, Flores (2013) afirma que cada texto propõe categorias de análise e ao mesmo tempo teoriza sobre elas e define seus limites. Nesse sentido, inspirados pela reflexão proposta por Knack (2012) e, com o intuito de investigarmos de que forma os estudos enunciativos benvenistianos tratam de análises do processo da leitura e análises textuais, buscamos, nesta primeira parte, evidenciar, especificamente a partir da releitura do *O aparelho formal da enunciação*, potencialidades teóricas, metodológicas e analíticas específicas para o estudo de textos e da leitura. Assim como Knack (2012), a opção por esse artigo se deve ao fato de vislumbrarmos nele a abertura da teoria enunciativa a novas possibilidades de análise e a viabilidade de observar a enunciação como ato, com ênfase na intersubjetividade, e como discurso<sup>3</sup>, com ênfase na constituição de referências pelo modo de organização das formas (índices específicos de pessoa,

---

3 A ideia de analisar a enunciação sob o ponto de vista do *ato e discurso* advém da dissertação de Knack (2012), que, por sua vez, vale-se da reflexão proposta por Silva (2007) em sua tese de doutorado *A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem*.

tempo e espaço e demais formas) e dos procedimentos da língua para a produção de sentidos (relação sintagmatização-semantização).

O artigo intitulado *O aparelho formal da Enunciação*, publicado na revista *Langages*<sup>4</sup> em 1970 e republicado em 1974 no segundo volume de *Problemas de linguística geral*, é o único texto que carrega já em seu título a palavra “enunciação” e apresenta várias definições explícitas para o termo. Na tentativa de fazer a distinção entre a descrição linguística amparada no emprego das formas e a descrição baseada no emprego da língua, ele traz esse conceito fundamental à teoria: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006b, p. 82). O emprego das formas, embora essencial na descrição linguística, não se equipara ao emprego da língua. São dois mundos diferentes, enquanto o primeiro diz respeito ao emprego das regras sintáticas, regras de formação, correlações morfológicas, entre outras; o segundo trata de um mecanismo total e constante que afeta a língua inteira e é sobre o emprego da língua que Benveniste constrói sua reflexão sobre a enunciação.

Ao se referir à enunciação como um *mecanismo total* que *afeta a língua inteira*, percebemos Benveniste preocupado com uma visão segmentada da língua própria da Linguística da sua época. No entanto, segundo Flores (2013), o linguista não concebe os níveis da língua (morfologia, sintaxe, etc.) como separados, mas integrados, e muito menos a enunciação como um nível a mais da análise linguística. “Entende-se, com isso, que ela é um ponto de vista da análise que considera o sentido, que incide em cada um dos níveis separadamente e/ou em inter-relação” (FLORES, 2013, p. 163). Para a compreensão da questão, Benveniste aponta três aspectos principais, entre outros, que podem levar a apreensão dessa concepção de enunciação.

O primeiro aspecto é a realização vocal da língua. Trata-se, como o linguista mesmo afirma, de uma perspectiva pouco desenvolvida no quadro geral da enunciação, ficando tradicionalmente a cargo de estudos linguísticos da área da fonética e fonologia. Benveniste limita-se a afirmar que “os sons emitidos e percebidos [...] procedem sempre de atos individuais, que o linguista surpreende sempre que possível em uma produção nativa, no interior da fala” (BENVENISTE, 2006b, p.82). O segundo aspecto refere-se à semantização a qual é posta como conversão individual da língua em discurso. Neste aspecto em que a questão é ver como o “sentido” se forma em “palavras”, é importante verificar os “procedimentos pelos quais as formas linguísticas da enunciação se diversificam e se engendram” (BENVENISTE, 2006b, p.83). É, porém, o terceiro aspecto, que é explorado detalhadamente por Benveniste neste artigo: a enunciação no quadro formal da sua realização, a qual se refere aos “caracteres

4 *Langages*. Paris: Didier-Larousse, 5º ano, n. 17 (março de 1970): 12-18.

formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela atualiza” (BENVENISTE, 2006b, p. 83). Aqui, passa a fazer parte desse quadro a língua como um todo, e não apenas as formas previstas tais como os pronomes, verbos, advérbios, entre outros.

Na tentativa de apresentar um caminho metodológico para a análise linguística, Benveniste sugere que o linguista deve partir do ato, verificar a situação em que esse ato se apresenta e por fim analisar os instrumentos ou recursos linguísticos para a sua realização: “Na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização” (BENVENISTE, 2006b, p. 83). Em seguida esclarece o que seria o ato a que se refere:

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno. (BENVENISTE, 2006b, p.83-84)

Desse modo, o linguista refere-se à enunciação em relação à língua como um *processo de apropriação*. O locutor se apropria do aparelho formal da língua, enuncia sua posição e imediatamente “implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribui a este outro. Toda a alocação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um *alocutário*” (BENVENISTE, 2006b, p.84).

Além do ato, Benveniste (2006b) apresenta a situação como lugar de criação de referência, pois tal fenômeno diz respeito ao modo como a língua se acha empregada para o locutor expressar “certa” relação com o mundo ao necessitar referir pelo discurso para possibilitar ao outro correferir.

*Ato*, que cria a intersubjetividade, e *situação de discurso*, criadora de referência, estão intimamente ligadas aos *instrumentos da enunciação*: índices específicos de pessoa, tempo e espaço, aparelho de funções (intimação, interrogação e asserção) e procedimentos de engendramento de formas.

Conforme o linguista, a posição do locutor é expressa por meio de índices específicos e por procedimentos acessórios: “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro.” (BENVENISTE, 2006b, p. 84). Assim, há uma relação de complementaridade entre os índices específicos e os procedimentos acessórios, pois ambos fazem parte do aparelho formal da enunciação. Os índices específicos referem-se às categorias de pessoa, tempo e espaço, já os procedimentos acessórios dizem respeito à operação de sintagmatização pelo locutor que promove a semantização no discurso,

ou seja, ao modo como as formas se organizam para produzirem sentidos. Assim, compreender que tanto os índices específicos quanto os procedimentos acessórios atestam os modos de o locutor se marcar em sua enunciação significa estender o objeto de estudo da enunciação a toda a língua, que participa do processo enunciativo.

Nesse sentido, toda vez que utilizamos a língua para estabelecer relações com os outros e com a realidade, instanciamo-nos, em primeiro lugar, como locutor e ao outro como interlocutor, assim como determinamos o espaço e o tempo, porém, apenas fazer isso não é o suficiente, uma vez que desejamos, através da enunciação, atuar sobre o outro. É, portanto, com esse objetivo que o locutor coloca em ação os procedimentos acessórios, dispondo de um “aparelho de funções” (BENVENISTE, 2006b, p. 86) que se constitui:

- da interrogação: para suscitar uma resposta (conta com formas lexicais e sintáticas da interrogação, partículas, pronomes, sequências, entonação etc.);
- da intimação: para ordenar ou fazer um apelo (manifesta-se por categorias tais como vocativo, o imperativo);
- da asserção: para comunicar uma certeza (manifestação mais comum da presença do locutor por meio de proposições afirmativas ou negativas);
- das modalidades: podem apresentar-se nas formas verbais (modos optativo, subjuntivo) que expressam as atitudes do enunciador acerca do que enuncia (expectativa, desejo, apreensão) e pela fraseologia (formas indicativas de incerteza, possibilidade, indecisão ou recusa deliberada da asserção).

Portanto, com os índices específicos, ocorre a instanciação do quadro da enunciação (*eu-tu-aqui-agora*); já com os procedimentos acessórios, o locutor passa a realizar encadeamentos sintáticos na tentativa de levar o interlocutor a partilhar do seu “mundo”, produzindo diferentes efeitos de sentido. Em outras palavras, os índices específicos estão ligados às categorias de pessoa, tempo e espaço; já os procedimentos acessórios estão ligados à singularidade de combinação das formas que cada análise linguística da enunciação evoca. Assim, conforme Mello (2012), a sintagmatização está a serviço da semantização, uma vez que Benveniste (2006a, p. 232) nos ensina que “[...] indo além das palavras, a ideia deve sofrer a restrição das leis de seu agenciamento”. É na organização das formas que se deve buscar o sentido do discurso.

Para compreendermos melhor o fenômeno, ato ou processo de enunciação, é fundamental trazermos as reflexões de Flores (2010) no artigo “O lugar metodológico da análise da enunciação em relação aos níveis da análise linguística”. Nesse texto, Flores defende que a abordagem linguístico-enunciativa não se limita a um determinado nível da língua, mas perpassa todo

o estudo da língua,

a Enunciação não é um *nível de análise*, mas um ponto de vista – o do *sentido* (ideia) – sobre os níveis. A Enunciação é transversal à língua, ela não se encerra em um único compartimento, ela está em todos os níveis. (FLORES, 2010, p. 52).

Assim, qualquer fenômeno linguístico, pertencente a qualquer nível, pode ser estudado dentro de uma perspectiva enunciativa. Essa distinção entre “pensar a língua como uma organização cujos níveis se apresentam como ‘camadas’ sobrepostas e pensá-la como um todo que é atravessado pelas marcas da Enunciação” (FLORES, 2010, p. 52), o autor chama de *transversalidade enunciativa*.

Consideramos que, para uma análise enunciativa do texto e da leitura, essa noção de *transversalidade enunciativa* é muito pertinente, pois nosso ponto de vista é o da Enunciação. Esse ponto de vista deverá incidir sobre a unidade textual e em todos os níveis, nos quais devemos buscar “rastros” deixados pelo locutor que, ao fazer uso da língua, torna-se sujeito. Acreditamos que tais “rastros” podem ser observados por meio como se apresentam e como se organizam os índices *específicos* e os *procedimentos acessórios*, aos quais Benveniste faz referência no artigo que estudamos aqui. Cabe ressaltar que, embora o nosso objeto seja o ato da enunciação, é no produto da enunciação, ou seja, é no discurso, aqui concebido como texto, o lugar onde encontramos os rastros de quem enuncia para constituir o outro na relação enunciativa.

## ***2.2 Os deslocamentos da teoria enunciativa de Benveniste para os estudos do texto e da leitura: abordagens ilustrativas***

No item anterior abordamos as possibilidades de um percurso metodológico para análise de fenômenos linguísticos a partir da análise do artigo *O Aparelho formal da enunciação*. Nesta segunda parte daremos continuidade a nossa investigação, trazendo dois estudos com propostas de deslocamentos da teoria de Benveniste para a análise de fatos enunciativos vinculados ao campo dos estudos de texto e da leitura. Através da exposição desses estudos, perceberemos que é fundamental a proposição de um dispositivo de análise com instâncias teórico-metodológicas definidas.

Nossa primeira autora, Naujorks (2011), é uma estudiosa que, de forma original, opera adequadamente deslocamentos, resgatando dos estudos de Émile Benveniste alguns dos principais conceitos que permeiam a sua teoria, reconhecendo a interdependência entre eles para, a partir daí, investigar na sua tese de doutorado *Leitura e Enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem* como a leitura pode ser vista como uma modalidade de enunciação.

Naujorks (2011) propõe-se a tratar a leitura como um ato enunciativo, como

um colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização, no qual o leitor tem o papel de “re-constituir os sentidos postos no enunciado, reconhecer as marcas ali presentes de uma enunciação anterior, e, com isso, constituir seu sentido, deixando marcas de sua presença.” E complementa “Esse leitor (eu), que dialoga com o enunciado (tu), utiliza a língua para se enunciar e desse modo produzir sentido, no caso, a leitura.” (NAUJORKS, 2011, p. 148). Nesse sentido, a fim de comprovar a sua tese, o percurso metodológico de Naujorks (2011), compreende, primeiramente, a noção de subjetividade na linguagem: o locutor-leitor assume o papel de sujeito-leitor, configurando sua presença no discurso. Em segundo lugar, a autora apresenta a noção de forma e sentido ligada à noção de texto, entendido, do ponto de vista enunciativo, como uma relação entre forma e sentido estabelecida pelo locutor. E, por fim, aborda o contexto da leitura, isto é, as marcas do tempo e do espaço da produção de leitura, o que leva a considerar que o ato de leitura remete a uma dada situação espaço-temporal.

A leitura é um processo fundamental para a prática pedagógica e como tal é ponto de partida para análises textuais. A leitura é um ato subjetivo e, na prática, deve ser entendida como um ato que implica o sujeito que se apropria da língua para se relacionar com o mundo, portanto é essencial considerar a presença do sujeito nos estudos linguísticos, para que se possa ter uma atividade produtiva de leitura em sala de aula e, conseqüentemente, de análise textual. Nessa relação, o ato/processo de leitura é o ato de interpretação, entendida como re-constituição de um sentido. Essa re-constituição não se limita às indicações presentes no texto, é uma apropriação do texto. O leitor, portanto, dialoga com o texto, instaurando referências.

Aos moldes de Naujorks (2011), Mello (2012), nossa segunda autora pesquisada, também segue os passos de Benveniste, amplia suas reflexões, opera deslocamentos na abordagem enunciativa de análise de textos e elabora um percurso teórico-metodológico que nos serve de exemplo no tratamento dos conceitos fundantes da teoria benvenistiana. A autora, em sua tese de doutoramento, *A sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto*, procura investigar o papel da sintagmatização na produção de sentidos, nos planos analítico e global, os quais serão explicitados em seguida, apresentando uma metodologia de abordagem de textos numa perspectiva enunciativa. A autora deixa claro, portanto, que seu objeto de estudo é a enunciação, na qual o locutor deixa rastros de singularidade, observáveis no enunciado, concebido como produto da enunciação. Ela traz o conceito apresentado por Flores (2010), o da “transversalidade enunciativa”, já tratado na primeira seção deste estudo, como pressuposto básico a sua investigação, já que a enunciação atravessa todos os níveis. Dentro dessa concepção, Mello (2012) propõe-se a contemplar

na sua análise as três instâncias apresentadas por Benveniste no seu artigo “O aparelho formal da enunciação”, a saber: (1) o ato individual pelo qual o locutor de apropria da língua, instaurando diante de si um alocutário; (2) a situação em que esse ato se realiza, observando como é criada a referência no discurso; e (3) os instrumentos por meio dos quais se realiza esse ato, ou seja, os índices específicos e os procedimentos acessórios de que se vale o locutor na configuração do aparelho formal da enunciação. Para Mello (2012), o ato e as situações pertencem ao plano global, enquanto os instrumentos de sua realização concernem ao plano analítico. A partir dessa reflexão, a autora elabora cinco princípios sobre os quais pode ser alicerçada uma análise translinguística de textos, já que essa deverá dar conta do plano global, ultrapassando as fronteiras no intralinguístico.

O primeiro princípio refere-se *ao texto como um índice global de subjetividade*. A subjetividade é inerente a todo o ato enunciativo e, ainda que o locutor procure omitir sua presença no discurso, por meio das marcas da não-pessoa, falando do outro e do mundo, é sob sua perspectiva que ele o faz. Portanto, há sempre um sujeito representado no texto, muitas vezes, por meio das sintagmatizações promovidas pelo locutor ou pela simples imbricação entre forma e sentido.

O segundo princípio - *o texto cria referência* – situa-se no plano global do texto, pois remete ao tempo e espaço em que se realiza o ato enunciativo, ou seja, ao conjunto singular de circunstâncias do qual decorre o texto. A referência é criada no discurso e não é um *a priori*, ela é partilhada pelos interlocutores.

O princípio de que *o texto é produzido na imbricação entre forma e sentido* é o terceiro e também norteou o percurso metodológico adotado por Mello (2012). Neste item, a autora esclarece que, embora uma análise translinguística de textos se erige sobre a semântica da enunciação, ela não prescinde da forma. Em outras palavras, o semiótico revela-se no semântico.

*O texto constitui um modo de ação do locutor sobre o alocutário* é o quarto princípio. Nesse item, a autora defende a ideia de que, para Benveniste, o locutor age sobre o alocutário por meio da enunciação.

É pela linguagem – materializada em textos – que os homens se constituem como sujeitos. É por meio de textos que nos dizemos, que dizemos o mundo e o outro e, assim, visamos a influenciar nosso alocutário a aderir a nossa ideia, a comungar conosco nossas alegrias, nossos temores, nossas (in)certezas, nossas concepções, nosso modo de olhar para dentro de nós mesmos e para aquilo que nos cerca. (MELLO, 2012, p. 133)

O quinto princípio de que *uma análise translinguística do texto focaliza a relação entre os planos global e analítico* envolve os demais. À luz desse princípio, a estudiosa afirma que teve o cuidado de não se restringir somente à relação entre forma e sentido nos planos analíticos, conforme podemos observar em estudos

que realizam análises intralinguísticas. Na análise proposta por Mello (2012), ela procurou não perder de vista a relação da sintagmatização promovida no plano global com a semantização decorrente do arranjo sintagmático em diversos níveis.

Observarmos que tanto Naujorks (2011), quanto Mello (2012) elaboram seu percurso metodológico de análise de fenômenos linguísticos embasadas na teoria enunciativa benvenistiana, especialmente no aparelho formal da enunciação, proposto por Benveniste no artigo de mesmo nome, publicado pela primeira vez em 1970, e considerado pela linguística da enunciação como um dos mais importantes textos do linguista, pois apresenta uma ideia global do fenômeno enunciativo e focaliza, mais especificamente, os caracteres linguísticos da enunciação.

Assim, através da exposição dos estudos das autoras citadas, percebemos que é primordial a proposição de um dispositivo de análise com instâncias teórico-metodológicas que se apresentem como um deslocamento da teoria. Se, por um lado, a teoria enunciativa de Benveniste não nos oferece um instrumento padrão de análise, provocando até mesmo um certo estranhamento e receio em criar uma metodologia própria de análise, por outro lado, abre caminhos e amplia perspectivas, possibilitando a elaboração de um percurso singular de abordagem do objeto, desde que seguindo os princípios fundantes da teoria do mestre.

### 3. CONCLUSÃO

Buscamos com essa reflexão trazer à discussão potencialidades teóricas, metodológicas e analíticas de uma linguística enunciativa, especificamente, da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Nesse sentido, é preciso destacar que os caminhos metodológicos por nós apresentados servem de exemplos e constituem possíveis direções pelas quais o analista pode optar para desvendar esse universo singular que é o texto. Muitos estudiosos já se debruçaram sobre o texto e sobre a leitura e deixaram como legado análises consistentes. Porém, Mello (2012) nos mostra uma carência de estudos de texto sob a perspectiva enunciativa de vertente benvenistiana. Acreditamos que uma das hipóteses para essa carência pode estar vinculada ao fato de não existir um método *a priori* que possa ser empregado como um modelo para estudar um fenômeno linguístico. Talvez a ideia de que um método pronto e acabado minimize o erro do pesquisador, sendo mais fácil e seguro seguir por caminhos já trilhados antes e, portanto, conhecidos, possa constituir um porto seguro para muitos pesquisadores. O novo, inesperado, pode causar apreensão e uma certa insegurança a qual muitos consideram incompatível com suas análises.

Os exemplos ilustram deslocamentos da teoria de Benveniste que

comprovam essa tese da singularidade nos métodos de análise dos fenômenos linguísticos. Por outro lado, ao trazerem aos seus estudos a vertente benvenistiana, parece-nos evidente que há uma ênfase para o artigo em que Benveniste apresenta o aparelho formal da enunciação e elabora, de forma objetiva, uma definição para tal. As quatro autoras adotam os pressupostos teóricos de Benveniste na sua totalidade, mas é na definição de enunciação como um *ato individual de utilização* que as estudiosas encontram esteio para a elaboração do seu dispositivo de análise. E nos parece óbvia essa escolha comum, uma vez que o conceito de enunciação apresentado por Benveniste aponta justamente para aquilo que devemos procurar investigar, de uma maneira geral, numa análise de textos, ou seja, as noções de (inter)subjetividade, de forma e sentido e de referência no discurso.

Por fim, acreditamos que a Teoria da Enunciação de Benveniste, ancorada na noção de *(inter)subjetividade* inscrita na língua-discurso, na relação forma-sentido e referência-correferência como implicadas no processo enunciativo, tem muito a contribuir não somente nas análises de textos, mas sobretudo no desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos, através de uma leitura reflexiva que ressignifique a sua relação com a escrita. Para tanto, faz-se necessária que as reflexões benvenistianas tenham como alocutários não somente os estudiosos da área, mas também professores de língua materna. No momento em que se considera a leitura como um ato de enunciação, conjugando questões enunciativas na análise de um texto, esse não mais será visto apenas como um “depósito” de formas a serem rotuladas morfológicamente ou sintaticamente, nem somente como um conjunto de ideias apreendidas com base no conhecimento ou na cultura do leitor. A visão enunciativa do texto fará com que o professor oriente seus alunos a olharem, na busca do sentido, para a arquitetura singular de cada texto e para a forma, cada vez inédita, com que o locutor se inscreve no seu texto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, Émile. A forma e o sentido na linguagem. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de linguística geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães. 2a. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006a. p. 220-242.

\_\_\_\_\_. O aparelho formal da enunciação. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de linguística geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães. 2a. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006b. p. 81-90.

FLORES, Valdir do Nascimento. Princípios para a definição do objeto da linguística da enunciação. In: BARBISAN, L. B.; \_\_\_\_ (orgs.). Estudos sobre enunciação, texto e discurso. *Letras de Hoje*. Revista eletrônica da PUC, Porto Alegre, v. 36, n. 4, p. 7-67, dez. 2001.

\_\_\_\_. O lugar metodológico da análise da enunciação em relação aos níveis da análise linguística. In: BATTISTI, Elisa; COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). *Língua e linguagem: perspectivas de investigação*. Porto Alegre: Palotti, 2010, v. 1, p. 45-57.

\_\_\_\_. *Introdução à Teoria Enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.

KNACK, Carolina. *Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação*. 2012. 189f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

MELLO, Vera Dentee de. *A sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto*. 2012. 145f. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

NAUJORKS, Jane da Costa. *Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*. 2011. 153f. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 27a. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

# ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DIALÓGICO-ENUNCIATIVO: CONSIDERAÇÕES NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

*Claudimir José da Silva<sup>1</sup>*

**A**lfabetização é tema de várias discussões, porém aqui nos debruçaremos acerca da perspectiva dialógica-enunciativa, a partir dos olhares de Smolka (1999), Goulart (2000), Geraldi (1984; 2014), e do Círculo de Bakhtin, pelas leituras em Bakhtin (2019; 2020), Volóchinov (2019; 2021), Medvédev (2012).

Quando refletimos a alfabetização, como processo dialógico-enunciativo, conforme os trabalhos de Silva (2022a; 2022b; 2023; 2024a; 2024b), notamos que alfabetizar vai além da compreensão do nome das letras e da formação de sílabas. A alfabetização, enquanto processo dialógico-enunciativo, exige compreendermos que a língua materna acontece em contextos sociais organizados, pela e na interação entre os sujeitos, ou seja, a alfabetização significativa ocorre quando a língua está em uso e produzindo sentidos. Permitindo com que o aluno interaja com a própria linguagem, oral, escrita, imagética, entre outras.

Soares (2007; 2021) dedicou-se a pesquisar a alfabetização e o letramento como questões essenciais para o ensino da língua materna, aqui no Brasil. Em suas pesquisas, ela destaca que alfabetizar não é apenas codificar ou decodificar o sistema de escrita alfabético, representado pelas letras do alfabeto. Abre as portas para novas discussões, a respeito dos letramentos, compreendido como o uso social da leitura e da escrita.

Além das questões propostas por Soares (2007; 2021), também compreendemos a alfabetização e os letramentos como processo dialógico-enunciativos, ou seja, além da compreensão de saber codificar e decodificar, compreender a leitura e a escrita nos campos sociais, também compreendemos que esses processos são dialógicos, uma vez que, eles permitem a interação entres os sujeitos, possibilitando diálogos que irão constituir sujeitos na e pela linguagem.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, pelo PPGE, da Universidade Federal de Lavra, com ênfase em linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas. Especialista em Alfabetização e Letramento, pela UNINTER, e em Gestão do Trabalho Pedagógico, pela FAVENI. Graduado em Pedagogia, pela UEMG/Barbacena. Docente na Rede Pública, no Município de Barroso/MG e Barbacena/MG. E-mail: claudimirjsilva@hotmail.com.

Sendo assim, neste capítulo, buscaremos escrever sobre a nossa concepção de alfabetização como processo dialógico-enunciativo e para sustentar nossa discussão teórica, trazemos os textos do Círculo de Bakhtin, que irão nos auxiliar na construção de uma concepção de linguagem dialógica-enunciativa, afim de compreendermos melhor o processo de escrita presente na sociedade em que vivemos.

## **O QUE É LINGUAGEM NO PROCESSO DIALÓGICO-ENUNCIATIVO BAKHTINIANO?**

O Círculo de Bakhtin não deteve-se a escrever sobre o processo de ensino da língua no seu sentido pedagógico, contudo, ao escreverem sobre a filosofia da linguagem, podemos dizer que a maneira como eles tratam e apresentam a concepção de linguagem dialógico-enunciativo, nos orienta para as discussões em nosso texto.

Geraldi (1984) escreve que há três concepções de linguagem que coexistem em nossa sociedade. De modo muito breve, podemos considerar que a primeira concepção é aquela que descreve a língua como sendo ela responsável pela expressão do pensamento, ou seja, a fala é impressão do pensamento, nós falamos o que pensamos, sendo assim, considera-se que quem não se expressa bem pela fala é visto como alguém que não sabe organizar os próprios pensamentos. A segunda concepção considera que a linguagem é apenas um código, que transmite mensagens, no qual há a necessidade de um transmissor e um receptor. Nessa segunda concepção, a linguem é vista como códigos com significados engessados, como tendo um único sentido, no qual apenas se codifica e decodifica-se os símbolos, e não cabe ao receptor o direito à resposta ao que lhe fora transmitido. A terceira concepção compreende a linguagem como um processo de interação entre os sujeitos. Nela, ambos os sujeitos assumem o lugar de ouvintes e falantes participativos e ativos do diálogo, no qual ao falar para alguém, este dará uma resposta responsiva e valorativa ao que lhe fora dito. Ambos, interlocutores, participam ativamente do diálogo e no espaço comum entre eles os enunciados são constituídos.

Será na perspectiva da terceira concepção de linguagem que conduziremos as discussões trazidas para esse texto. Concordamos com Geraldi (1984), ao dizer que essa concepção de linguagem implica em uma postura de ensino da língua diferenciada, uma vez que é através dela que os falantes se tornam sujeitos.

Segundo Volóchinov (2019), a fala articula e de sentidos, tal qual conhecemos hoje, passa a ser desenvolvida depois da linguagem gestual e facial. A princípio, os primeiros povos já se comunicavam e se interagem, através de gestos e expressões faciais, porém, devido a necessidade do trabalho, a necessidade de contato com ferramentas próximas do ser com quem se falava, a língua falada

e articulada começou a ser desenvolvida na sociedade. Esse desenvolvimento ocorreu como resposta às interações vividas entre os sujeitos, ganhando força e tornando possível a construção de uma linguagem falada articulada.

A partir dessa consideração, compreendemos que a linguagem oral não nasceu de um único sujeito que, após ter aprendido, ensinou aos outros, pelo contrário, ela surge como processo da interação entre os sujeitos, que na coletividade, vão atribuindo sentido às palavras e aos objetos.

Consequentemente, essa nova linguagem marca o começo de um novo mundo, no qual nasce o homem social, em um contexto histórico-social. O texto de Volóchinov (2019) explora que esse novo mundo, com atividades coletivas, só foi possível mediante a concordâncias mínimas entre ações e ideias com objetivo comum. Embora tal tarefa já tivesse êxito na linguagem de gestos e expressões faciais é a partir da organização do trabalho, do pensamento social e da consciência social que a linguagem passa a ser dotada de signos que expressam algo. Caso o homem vivesse isolado, ele não seria capaz de criar a linguagem e nem mesmo a cultura. (Volóchinov, 2019).

Através da fala articulada, advinda da capacidade fisiológica e biológica humana, as palavras começaram a representar a realidade vivida do sujeito. Sendo a palavra uma representação, ou seja, ela não é o objeto em si, mas algo que representa aquele objeto, ela não possui um único sentido, mas vários. Para que na palavra seja atribuído um sentido é necessário que haja uma construção (constituição) em um ambiente socialmente organizado formado por quem diz e por quem ouve, ou seja, por quem, naquele contexto, está fazendo o uso da palavra que naquele momento pertencerá as duas (ou mais) pessoas.

Logo, a construção ocorre pelo fato de a palavra ser de um para outro, no qual, ambos os sujeitos participam deste território comum. Para Volóchinov (2021, p; 205 – *grifos do autor*) “enquanto palavra, ela é justamente *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a “um” em relação ao “outro””. É a partir da palavra que eu me posiciono no mundo enquanto ser que está no mundo e, sobretudo, me mostro a partir do ponto de vista do outro.

As professoras Del Ré, Hilário e Vieira (2021) dizem que:

No conjunto da reflexão bakhtiniana, o outro é quem dá acabamento ao enunciado. Esse acabamento, no entanto, é sempre provisório, já que só é possível ter acesso ao sujeito incompleto e, portanto, a recortes do discurso. É o outro que posiciona o sujeito, criando com ele um espaço discursivo que permite que as relações se estabeleçam, se fixem provisoriamente. Sujeito e outro (eu e outro) assumem papéis discursivos, que podem ser mais ou menos assimétricos (como mãe-filho, professor-aluno, médico-paciente, cônjuges, colegas de quarto etc.) e, ao assumi-los, colocam em circulação os enunciados possíveis no horizonte discursivo que se cria em torno deles. Esse outro, portanto, não é um ouvinte passivo; ele participa ativamente da produção do enunciado. (Del Ré; Hilário; Vieira, 2021, p. 24)

Isto nos mostra que o dizer sempre será um ato direcionado e principalmente, dizemos através do modo como achamos que o outro nos vê. Consequentemente, todo dizer assume um ato responsivo e ideológico e por isso, dizemos justamente o que queremos dizer. Ao compreender a linguagem com dialógico-enunciativo encontraremos o que não há em um sistema linguístico abstrato, o valor social. (Medvédev, 2012).

A linguagem não é objeto concreto com significados moldados, mas dinâmica e repleta de mudanças. Segundo Volóchinov (2021), a língua não é um objeto que é passado de geração a geração, mas sim, um movimento que segue um processo contínuo e ininterrupto. Nós não recebemos a língua, mas nascemos nela. Isto contempla dizer que a linguagem não é algo que está fora do sujeito, mas no sujeito.

A construção da linguagem, de um com o outro, faz com que apresentemos diferentes enunciados. O texto de Volóchinov (2021) traz que a maneira como os sujeitos se organizam, do ponto de vista de quem fala, de onde fala, quando fala e para quem fala, demonstra a razão para compreendermos que os enunciados são construídos em cada fala. A partir do momento que um sujeito fala a outro, este dará uma resposta, positiva ou não, mas que marcará sua atuação ativa naquele diálogo. Não há como pensar estas questões sem refletir o contexto social no qual está sendo produzido. Por isso, o sentido não está na palavra, mas neste cenário como o todo.

Percebemos que é preciso que haja interações para que a palavra ganhe sentido. Ela precisa ser confrontada, dialogada, tomada para si de um para o outro, caso contrário, será apenas som vazio sem sentido.

Ao compreendermos isso notamos que todo ser humano, logo que nasce, começa a se desenvolver pela linguagem, interagindo-se com o meio em que vive. Bakhtin (2019) traz que a fala é a nossa marca da nossa posição social enquanto sujeito. Ao pronunciar uma palavra a pessoa expõe muito mais que uma simples cadeia de letras que se ordenam em sons para produzir a fala. Existe todo um contexto verbal e extraverbal presentes em cada fala que pronunciamos. Em seu outro texto Bakhtin (2020) escreve que ao produzirmos enunciados expomos uma condição valorativa e assumimos uma posição responsiva acerca do que dizemos. Nesse sentido, pela interação dos sujeitos, o dito recebe um valor e uma condição de resposta.

Complementando esse pensamento, Volóchinov (2021) diz que a linguagem/palavra é território social, comum entre o falante e o interlocutor, podendo ser considerada um ato bilateral. A palavra depende não apenas do seu falante, mas também do seu ouvinte para ganhar sentido. Esse sentido se materializa no território comum social entre os “dois”.

Isto demonstra que a partir das interações humanas, que se iniciam no ambiente familiar, ao se socializar de maneira organizada, a criança vai interagindo e atribuindo sentido às coisas que lhe são ofertadas. Desta maneira, ela passa a representar cada cadeia de som com algo novo, de certa maneira, vai respondendo da maneira que melhor lhe atribui sentido. Em uma troca mútua, crianças e pais vão dando novos sentidos aquele ambiente através da linguagem.

A concepção de linguagem, na perspectiva que trazemos, pode compreender na palavra diferentes sentidos. Logo, é também pela palavra que a linguagem se torna valorativa, ou seja, cada palavra apresenta um valor de sentido que é construído em um campo social, sendo resultado daquilo que dito ou não dito (subentendido), além de demonstrar que o sentido será gerado não pela palavra em si, mas pela representação dos sentidos que ela traz consigo.

Para Medvédev (2012, p. 183) “a palavra faz parte de um enunciado concreto e singular”. Singular porque cada enunciado produzido é único. Não é possível dizer duas vezes o mesmo dizer e do mesmo modo. Ao dizer, a palavra já não pertence mais ao falante, mas ao contexto social no qual aquele dizer foi pronunciado. Dessa maneira, o enunciado concreto torna-se “um ato social” (Medvédev, 2012, 183) cheio de valor, responsabilidade e aberto à resposta, de certo modo, aberto ao diálogo. Consequentemente, ele torna-se parte da realidade “ele organiza a comunicação que é voltada para uma resposta” (Medvédev, 2012, p. 183).

Do mesmo modo, Volóchinov (2019, p. 315 – *grifos do autor*) escreve que “toda palavra, falada ou pensada, torna-se *um certo ponto de vista* para algum fenômeno da realidade, para alguma situação”. Essa realidade será sempre agitada, pois há conflitos entre as palavras. O diálogo não é algo que ocorre de maneira pacífica, mas por conflitos, a partir de histórias que não conhecem a tranquilidade e nem a paz, mas a luta de classes.

A criança, ao produzir um texto, seja escrito ou falado, e criar a melhor hipótese para representar a escrita dela, faz escolha das letras que para ela são as que melhor lhe atendem naquele momento do dizer. Naquele instante escrever tais palavras daquela maneira é o que melhor significa, é o que melhor expressa seu contexto histórico e social. Pode parecer um uso de letras ou palavras aleatórias, mas é o que a melhor representa socialmente naquele momento.

Importante refletir sobre como essa seleção já demonstra em nós um ato de responsabilidade com o nosso dizer e os conflitos que enfrentamos para dizer. O nosso dizer é, de certa forma, resposta ao dizer do outro. Organizamos dessa maneira, assumindo através de concordâncias mútuas, os nossos diálogos.

Torna-se necessário refletir sobre todas essas questões quanto pensamos que o professor, ao entrar na sala de aula, não é um ser neutro, mas um ser de

linguagens. Assim, também, seus alunos. Ambos, trazem consigo experiências e são seres que irão se inter-relacionar pela língua. O que é dito na sala de aula pode gerar conflitos ou soluções. É preciso compreender que o que eu digo tem valor e este valor não é construído de dentro para fora, mas no meio, entre os sujeitos.

Concordamos com Smolka (1999) ao assumirmos o processo de alfabetização como um processo discursivo. Compreender a alfabetização como processo discursivo-enunciativo é aceitar que através das interações sociais, sejam elas, leitura, escrita, imagens, palavras faladas, as crianças vão assumindo essas palavras e linguagens para si e interagindo-se com elas, dando respostas aos diálogos construídos e vividos.

### **ALFABETIZAÇÃO DIALÓGICA-ENUNCIATIVO: REFLETINDO A LINGUAGEM VIVA**

Ao compreendermos que alfabetizar vai muito além das letras expressas, devidamente codificadas e decodificadas, percebemos que as palavras são nascidas de seres de linguagem, logo, são palavras vivas, assim como a própria “linguagem é viva” (Bakhtin, 2019, p. 37).

Embora não trate diretamente sobre a alfabetização, Volóchinov (2021) diz que a palavra (aqui entendida como falada ou escrita) é mais que um símbolo ou um signo pronto, ela é significação, um signo ideológico, de um fenômeno do mundo externo. Quando temos dois indivíduos socialmente organizados, compondo a coletividade, um meio sócio-forma-se entre eles, possibilitando a construção de um dizer com sentidos, significação e valores ideológicos.

Pensando dessa maneira a alfabetização da língua portuguesa vai além da premissa de representar os sons produzidos pela fala através de sinais alfabéticos em uma cadeia engessada de letras. Ela pode e deve ter a sua significação ideológica preservada no processo de alfabetização na sala de aula.

Tais contribuições refletem sobre a concepção de linguagem proposta em nosso texto quando assumimos que a língua é uma manifestação viva e que se constitui pela interação entre os sujeitos que dela fazem uso. Mudar a concepção teórica acerca da alfabetização nos permite sair do campo onde o processo de alfabetização é considerado única e exclusivamente como a aprendizagem de um sistema gráfico que precisa ser codificado ou decodificado de modo mecânico.

O sistema alfabético busca representar os sons da fala através dos sinais ortográficos. Se estamos falando de representações, torna-se necessário dizer que não há uma única representação alfabética escrita para a fala, visto que podemos correspondê-la com grafias de diferentes fontes, letras maiúsculas e minúsculas, de imprensa (fôrma) e cursiva, ou mesmo números.

É possível observar que a representação da fala, através de símbolos gráficos, está presente na história há muito tempo. Sobre os sistemas de escrita de pictogramas e ideogramas, Soares (2021, p. 44) traz que “há quatro milênios, ao sentir a necessidade de registrar a fala, a possibilidade que se apresentou foi representar o significado por meio de desenhos”.

Percebemos na escrita alfabética, conforme Cagliari (1992), ao ir perdendo o valor ideográfico ela começa a ganhar o valor puramente fonográfico, ou seja, a representar um valor fonético. Os autores Cagliari (1992) e Soares (2021) mostram como a escrita alfabética tem raízes nos alfabetos fenícios, dada as necessidades dos comércios, apresentando a estrutura da escrita de palavras que considerava ou valorizava mais as consoantes.

O alfabeto e o sistema de escrita que tanto conhecemos e vivenciamos hoje é a herança de diversos processos históricos e culturais. Embora diferente de outros sistemas de escrita, Cagliari (1992) diz que não importa qual seja a escrita utilizada, ela sempre será uma maneira de representar a memória coletiva, seja religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural. Soares (2021, p. 47 – *grifos da autora*) complementa trazendo que “o alfabeto, um *objeto cultural*, é considerado uma das mais significativas invenções na história da humanidade”, uma vez que ele representa a descoberta das segmentações das cadeias sonoras, podendo ser representadas por sinais gráficos.

O processo de alfabetização se faz necessário em uma sociedade que tem como base a escrita alfabética convencional, mas não no sentido apenas de que a escrita representa a fala, e sim na perspectiva de que a escrita é uma constituição entre os sujeitos que dela fazem uso, deste modo, nos permitindo várias maneiras de fazê-la.

Um equívoco que cometemos ao pensar alfabetização é o de acreditar que as letras são sons da fala. Quando aprendemos o alfabeto ou ensinamos dizemos qual o som de tal letra. Este sistema é uma representação social e sua representação não é regular. Soares (2007), Cagliari (1992) abordam esta questão, ao criticar a nossa crença de que a língua escrita é uma representação simples da fala ou mesmo espelhada.

Em sua pesquisa a autora Goulart (2000), ao apresentar parte do trabalho desenvolvido sobre produções de textos escritos, registra que:

A aquisição da escrita, nesse caso [em produções de textos], está sendo pensada como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança. Esta se apropria de uma outra forma de organização das experiências e de interação com a sociedade a que pertence. A relação língua oral/língua escrita é considerada como um *continuum* altamente heterogêneo, motivado pelos usos e funções diferenciados que as diferentes camadas sociais fazem das duas modalidades e pela variação padrão/não padrão. (Goulart, 2000, p. 161 – *grifos da autora*)

Notamos que a língua (oral e escrita) em uso é um processo *continuum*, ou seja, vai se constituindo através das interações entre os sujeitos e que é a partir dessas interações que ela também vai se formulando para os mais diversos sentidos. Essa compreensão de língua viva nos permite compreender que suas manifestações são variáveis e estão presentes nos mais diversos ambientes.

A alfabetização é mais que representação gráfica, ela é uma prática de linguagem necessária em todo e qualquer contexto social e ideológico. Ela é um processo que, apesar de apresentar seu maior foco no ambiente escolar, se inicia muito antes de a criança entrar os portões da escola. A criança interage com a escrita muito antes de aprender o alfabeto pregado na parede da sala de aula.

Desse modo, pensar as reflexões acerca das manifestações linguísticas será também pensar sobre as reflexões sobre o lugar que o próprio sujeito ocupa no mundo. Pensando nesta perspectiva, sob o enfoque dialógico-enunciativo bakhtiniano, o professor Geraldi (2014) irá dizer que:

Obviamente circulamos por diferentes campos ou esferas da comunicação social, e por isso dominamos gêneros discursivos variados. Mas não circulamos por todas as esferas com a mesma habilidade: como leitores pouco assíduos, certamente teremos maiores dificuldades de leitura – e praticamente seremos incompetentes para a produção – de enunciados extremamente técnicos e especializados no campo das engenharias, das matemáticas ou das artes visuais, quando outros o serão para áreas da pedagogia ou da filosofia. (Geraldi, 2014, p. 28)

Na perspectiva bakhtiniana também podemos compreender os usos e manifestações da língua como esferas de atividades e de circulação de discursos. Para Bakhtin (2020, p. 11) “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. (...) [e] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Ou seja, em cada nova situação do uso da palavra, da linguagem, estamos criando uma nova esfera de atividade para a circulação do discurso, reconhecendo a alfabetização como um processo discursivo.

Logo, devemos repensar a prática do ensino da língua, buscando contemplar, não apenas a representação simbólica do sistema alfabético, mas na produção de sentido, a partir dos usos e práticas sociais que ela representa nos diferentes contextos.

Essas considerações acerca da alfabetização são necessárias para percebermos como ela está atrelada à nossa concepção dialógico-enunciativo da linguagem que propomos nesse trabalho. Em vias gerais, a alfabetização é de uma língua viva em uso e não apenas em uso estruturado entre os meios de circulação.

## O PROCESSO DISCURSIVO E ALFABETIZAÇÃO DIALÓGICA-ENUNCIATIVA

Consideramos que a alfabetização vai muito além das questões estruturais. E ao pensarmos a língua apenas como estruturas, o professor comete o equívoco de considerar que a criança não sabe e por isso não permite com que a criança teste suas hipóteses. Concordamos com Smolka (1999) quando ela diz que, muitas vezes, o professor faz com que a criança ocupe o lugar de “alunos que (ainda) não sabem”, mas nos esquecemos de que eles são seres de linguagem e sobretudo discursivos, logo, são alunos que sabem. Falta-nos conduzi-los a melhor compreensão desse sistema de escrita. Desse modo, passamos a compreender a escrita da criança como legítima. Smolka (1999) complementa essa discussão, afirmando que:

As crianças arriscam escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos “alunos que (ainda) não sabem”, mas daqueles que *podem ser leitores*, escritores e autores. As tentativas, as experimentações, os recursos e as hipóteses se evidenciam numa variedade de esquemas exploratórios e interpretativos que marcam (em termos da ortografia e da gramática) a passagem intra/interdiscurso no trabalho de escrita. (Smolka, 1999, p. 102 – *grifos da autora*).

Essa legitimidade só é possível quando aceitamos que a criança é um ser de linguagem que se constitui no e por meio de um ambiente coletivo socialmente organizado, permitindo com que ela produza textos legítimos em um plano discursivo. Concordamos, com Smolka (1999) quando ela escreve que a criança, ao produzir o texto escrito, está ocupando o lugar de um aluno que é leitor, escritor e autor. Ao assumir isso, enquanto escreve, a criança não se preocupa com questões gramaticais ou ortográficas, ela não se preocupa se ela sabe ou não escrever, mas busca interagir com o outro através daquilo que ela compreende sobre a escrita.

Isto implica dizer que ao escrever no início do seu processo de alfabetização, as crianças escrevem porque gostam, porque querem, porque sentem prazer em escrever. Não importam para elas qual é a ortografia ou a gramática convencional, mas sim, o uso que elas fazem daquele sistema e a importância (função) que aquilo representa para elas. Elas vão percebendo na escrita um modo de interação, seja entre personagens, seja entre escritor e leitor.

Notamos que as crianças ao fazerem o uso das palavras, para constituir as narrativas delas, se valem de palavras muito próximas ou presentes no cotidiano delas. Isso nos faz refletir que “em que medida as crianças percebem seus discursos como apropriações genéricas e, mais especificamente, como processos de empréstimo das palavras dos outros?”. (Cardoso 2008, p. 56)

Complementando o nosso pensamento, concordamos com as palavras de Smolka (1999) ao escrever que:

Pedagogicamente, o mais importante, nesse momento, do ponto de vista da análise que estamos fazendo, não são tanto os textos como eles se apresentam, mas o que os textos nos revelam, o processo de elaboração destes textos, o espaço de troca de ideias e conhecimentos, as alternativas de participação que surgem numa proposta de trabalho, a variedade de formações possíveis. (Smolka, 1999, p. 89)

A escrita é apresentada à criança muito antes de ela começar a frequentar a escola, porém só esse aspecto não dá conta de alfabetizá-la. Em outras palavras, a escrita da criança torna-se um dizer daquilo que ela vivencia em seus diversos contextos e ao mesmo tempo daquilo que ela ainda precisa compreender sobre a escrita.

A criança, ao compreender o sistema de escrita, faz uso desse sistema de escrita, ou seja, ela aprende a escrever, escrevendo. Ao pensar a alfabetização no plano discursivo e permitindo com que as crianças escrevam seus textos, do jeito delas, mas com autoria, percebemos a dimensão do processo de alfabetização em uma proposta dialógica-enunciativa. A criança tem a oportunidade de dizer e dizendo, ela interage com o outro.

Desse modo, em uma perspectiva dialógica-enunciativa, concordamos com Smolka (1999) e Cardoso (2008) ao escreverem que a escrita não é apenas um objeto de conhecimento. É bom pensarmos que “todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação” (Volóchinov, 2021, p. 109). Aqui, ao interagir com a escrita, a materializando em um papel, a criança demonstrou compreender essa organização e tentou escrever o texto dela para que um outro alguém pudesse ler.

Pensando a aquisição da linguagem escrita como constituição de sentidos, concordamos com Smolka (1999) quando ela trabalha a questão da produção escrita no processo de alfabetização como processo discursivo, ou seja, como momento em que a criança constrói seu próprio discurso fazendo uso real da escrita presentes em narrativas reais e não apenas para registrar palavras soltas ou copiadas do quadro. Sobre isso ela diz que essa constituição de sentidos é:

*Uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo listas, para não esquecer, tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (Smolka, 1999, p. 69 – grifos da autora)*

Consideramos que existe uma reflexão sobre a linguagem, seja de conflitos ou de acordos, que só é possível a partir da compreensão que a criança faz sobre a palavra escrita. A partir das leituras feitas do Círculo de Bakhtin e em Geraldi, Cardoso (2008, p. 33) escreve que “no processo de compreensão ativa e responsiva, de que fala Bakhtin, há um esforço, por parte dos interlocutores, na direção da produção conjunta dos sentidos: quem compreende, orienta-se para a enunciação do outro”.

Em linhas gerais concordamos com Smolka (1999) quando ela escreve em seu texto que:

São ocorrências como essa que, do ponto de vista “adulto”, não tem explicação “lógica” (são interpretadas, muitas vezes, como “incapacidade”, “desleixo”, “falta de atenção das crianças”), que começam a indicar outros processos e interferências na escritura inicial. É interessante notar os recortes que a criança faz na escritura, e como ela *usa* o conhecimento que já possui do convencional para marcar o fluxo do pensamento. A criança não meramente “grava” fonemas e grafemas, não meramente copia ou repete, mas ela processa, elabora esse conhecimento dinamicamente, discursivamente. E isto se dá a cada passo, a cada momento da escritura: a criança “escreve” de modos diferentes em diferentes momentos de um mesmo texto. (Smolka, 1999, p. 84 – *grifos da autora*)

Desse modo, consideramos que ao ler os textos não somos meros professores que corrigem, mas sujeitos que se aceitam e se permitem interagir. Devemos olhar não para aquilo que a criança não sabe do nosso ponto de vista adulto alfabético e letrado, mas para aquilo que a criança já sabe, criança em processo de aquisição.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: ABRINDO DIÁLOGOS**

Percebemos que a alfabetização não é um processo simples como muitos acreditam que seja, bastando apenas saber as letras do alfabeto para aprender a ler e a escrever, como se apenas isso atribuisse sentidos à escrita. O processo de alfabetização vai muito além da representação gráfica. Ele nos exige produção de sentidos carregados de vivências e trocas. Um exemplo sobre a produção de sentidos que a representação gráfica traz consigo é o acento que em determinadas regiões algumas letras (fonemas) ganham outras entonações, que embora apresentando a mesma grafia (escrita), terá pronúncias completamente diferentes e carregadas de sentidos culturais e simbólicos.

Ao constituirmos a nossa concepção de alfabetização, considerando-a um processo que possui raízes no processo dialógico-enunciativo, compreendemos que seu processo não é apenas uma representação fiel entre fonema-grafema, mas uma constituição de partes ideológicas, simbólicas, culturais, sociais e até

mesmo econômica. Essas partes estão presentes na interação entre o uso da linguagem e a sua produção de diversos enunciados.

Por fim, podemos dizer que as escritas das crianças sugerem que elas participam desse processo de aquisição da língua escrita, interagindo-se e se permitindo ser seres de linguagens. Ao analisarmos textos, escrito por crianças, notamos que temos escritas significativas e não apenas erros ortográficos ou falta de compreensão do funcionamento do sistema. Percebemos que precisamos mudar o nosso olhar para poder ajudar a criança a refletir sobre o uso que ela faz da escrita.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. (Org. Trad. Paulo Bezerra). 1ª ed. 3ª reimp. São Paulo, SP: Editora 34, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. (Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo). 2. ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2019.
- CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e linguística**. 4ª ed. São Paulo, SP: Editora Scipione Ltda., 1992.
- CARDOSO, Cancionila Jankovski. **O que as crianças sabem sobre a escrita?** Cuiabá, MT: Central de texto: EdUFMT, 2008.
- DEL RÉ, Alessandra. HILÁRIO, Rosângela Nogarini. VIEIRA, Alessandra Jacqueline. A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem. In.: **Bakhtiniana**, São Paulo, 16 (1): 12-38, jan./mar. 2021. D.O.I. <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457348071>.
- GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. In.: **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): Ago./Dez. 2014. P. 25-34.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula**. Org. GERALDI, João Wanderley. 2ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p.41-48.
- GOULART, Cecília Maria. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. In.: **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, julho/ 2000. p. 157-175.
- MEDVIÉDEV, P. N.. O método formal nos estudos literários: introdução crítica a urna poética sociológica (Trad. Sheila Carnargo Grillo e Ekaterina Vólkova Armérico). São Paulo: Contexto, 2012.
- SILVA, Claudimir José. A produção escrita de alunos em fase de alfabetização sob a ótica da concepção de enunciado concreto bakhtiniano na perspectiva do fazer-dizer-compreender In: Estudos bakhtinianos: perspectivas teóricas, histórico-epistemológicas e analíticas., ed.1. São Paulo: Parábola, 2024a, v.1, p. 321.

SILVA, Claudimir José. A aquisição da língua escrita: uma abordagem dialógica-enunciativa bakhtiniana na alfabetização. *Mal-Estar e Sociedade*, 2024b.

SILVA, Claudimir José. A alfabetização e a construção de enunciado na produção escrita: um olhar bakhtiniano In: *Educação, tecnologia e inclusão: valorização do aluno e trabalho pedagógico.*, ed.1ª. Itapiranga: Schreiben, 2023, v.1, p. 322 - 331.

SILVA, Claudimir José. O enunciado na sala de aula sob a ótica bakhtiniana: algumas considerações acerca da alfabetização. In: *Educação em cena: olhares plurais e experiências de pesquisa e ensino.*, ed.1. Itapiranga: Schreiben, 2022a, v.1, p. 358 - 371.

SILVA, C. J.. O português que a criança fala e o português que a escola ensina: concepções e reflexões acerca do ensino da língua no processo de alfabetização In: *A formação humana: debates e reflexões sobre a educação, a história e a sociedade.*, ed.1ª. Itapiranga: Schreiben, 2022b, p. 257 - 268.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas. 8.ed. 1999.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** 3ª reimp. São Paulo: Contexto. 2021

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: **Alfabetização e letramento.** 5ª ed. São Paulo, SP: Contexto. 2007. p. 15-54.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **A palavra na vida e a palavra na poesia.** (Org. e Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo). São Paulo: Editora 34, 2019. p. 234-265.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** (Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo). 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

# A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO COMPREENSÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

*Shirley Aline do Nascimento Alonso<sup>1</sup>*

*Jacqueline Lidiane de Souza<sup>2</sup>*

*Jessica Moura Rodrigues Fontoura<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

A leitura pode ser compreendida como um procedimento que circunda a percepção e a transformação de informação em conhecimento. Não basta simplesmente aprender a decodificar os sinais gráficos, pois antes de aprender a ler e escrever as crianças constroem ideias que parecem estranhas aos professores alfabetizadores (Arana; Klebis, 2015).

Consoante ao pensamento de Duran (1988, p. 14) “os procedimentos didáticos tradicionais, apoiados em teorias mecânicas, têm transformado a alfabetização em simples ato de codificar/decodificar o oral e o escrito. A codificação e a decodificação de sílabas, palavras e frases aparece dissociada de seu significado e do contexto [...]”.

Este capítulo tem por objetivo central destacar a importância da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental como pressuposto de compreensão do trabalho pedagógico, buscando evidenciar a necessidade de criar e propiciar

- 
- 1 Licenciada em Pedagogia, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná. Professora na Educação Básica pela Secretaria Municipal de Educação - Ji-Paraná/Rondônia. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM). E-mail- shirley.alonso.unir.t5@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3982130887641266>.
  - 2 Doutora em Educação. Professora na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Medianeira, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica da Amazônia (GPAM). E-mail: [jacqueline.lidianesouza@gmail.com](mailto:jacqueline.lidianesouza@gmail.com) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5351398531043105>.
  - 3 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná. Professora na Educação Básica pela Secretaria Municipal de Educação - Ji-Paraná/Rondônia. E-mail - [jessica.jipa2014@gmail.com](mailto:jessica.jipa2014@gmail.com) Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3824205763919658>.

o hábito de ler na educação escolar, com a finalidade de formar leitores. Deste modo, parte do seguinte problema de pesquisa: quais pressupostos teóricos alinham a importância da leitura como compreensão do papel do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Como hipótese, entende-se que o primeiro contato da criança com a leitura se dá de forma oral com as histórias contadas na família e/ou por outros adultos, todavia isso se amplia ao contato com a forma escrita da língua e que a escola é um destes primeiros momentos e que tem como função ensinar a função social da escrita e permitindo que a leitura, além de um ato de decodificação seja um ato social de comunicar-se e interagir-se com o mundo que o cerca.

No âmbito desta discussão, foi realizado uma pesquisa bibliográfica que, conforme Gil (2008), “[...] é definida como um método sistemático de levantamento, análise e síntese de informações contidas em obras publicadas, que podem incluir livros, artigos científicos, dissertações, teses e outros documentos relevantes para a área de estudo”.

Tem como ponto de partida que a leitura é de suma importância para o aprendizado, pois leva o leitor ao conhecimento científico e ao conhecimento do mundo, o que refletirá ao aluno novas aprendizagens ampliando o seu vocabulário e suas expressões orais e escritas (Soares, 2004).

Neste sentido, cabe aos professores, explorar e intensificar as inúmeras possibilidades que os estudantes têm de interagir com o texto, o que possivelmente irá favorecer a formação do leitor que questiona, exerce e promove reflexões para dar voz a suas percepções e concepções.

Enfatiza-se que a leitura é uma condição prévia para a escrita, pois bons leitores são bons escritores (Souza, 2003). Conforme afirma Freire (1989) “Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta”.

Dessa forma torna-se necessário estimular o desenvolvimento do senso crítico deste indivíduo. O presente tema “a importância da leitura nos anos iniciais”, vem de encontro com uma visão pedagógica, a fim de problematizar a afirmativa de que o trabalho com texto é pouco produtivo em face da rejeição da leitura por parte dos alunos. Para Maia (2010, p. 59) “[...] a leitura é para os alunos motivo de queixa e preocupação”.

Mas afinal, o que é leitura? “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, afirmou Freire (1988, p.9), revelando ainda que o mundo que se movimenta para o sujeito em seu contexto pode ser diferente do mundo da escolarização. Neste ensejo, percebe-se que a compreensão do mundo deste sujeito pode favorecer o ato de ler.

Segundo Soares (2006, p. 15): “Alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita [...]. A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas”. Assim, a autora faz uma alusão quanto ao desuso de método específico no processo de alfabetização. Evidenciando que a autora, já fazia uma alusão aos princípios fundamentais que futuramente norteariam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) promulgada por meio da Lei Federal nº 9394 (Brasil, 1996) em seu artigo 26, faz referência à exigência de determinar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino na Educação Básica. Elaborada por professores, outros profissionais da educação e especialistas, durante audiências públicas nas cinco regiões do país, a BNCC (Brasil, 2017), é resultado de um movimento à sociedade, para estabelecer um documento que tem por definição direitos e objetivos da aprendizagem de todos estudantes, sendo eles; crianças, jovens e adultos em escolas públicas e privadas da Educação Básica em todo Brasil.

Neste sentido, a BNCC (Brasil, 2017) relaciona um conjunto de competências definidas que impulsionam conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017, p. 69):

**O Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (Brasil, 2018, p.69)

Conforme o texto da BNCC o conceito do Eixo Leitura dentro das práticas de linguagem, destacando sua natureza interativa e multifacetada. A menção à interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com diferentes tipos de textos (escritos, orais e multissemióticos) demonstra a amplitude das práticas de leitura na contemporaneidade.

O documento elenca diversos propósitos da leitura — como fruição estética, pesquisa, realização de procedimentos e participação cidadã — mostrando que a leitura vai muito além do simples decodificar palavras: ela é instrumento de formação crítica, construção de conhecimento e desenvolvimento pessoal. A enumeração de exemplos também enriquece o texto, ao apresentar contextos concretos em que a leitura se faz presente.

Para Ferreiro (1996), a leitura e escrita são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas feitas pelos educandos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, porque de alguma forma é considerada uma interpretação em conjunto com o esforço merecido para atingir certo objetivo.

Por isso, com base nesta contextualização, justifica-se a necessidade de elencar alguns pressupostos teóricos para alicerçar os procedimentos metodológicos executados pelos professores dos anos iniciais no que se refere à prática da leitura, considerando as teorias aqui embasadas.

Sendo um lugar de preparação e capacitação dos seres humanos, a escola tem o papel de formar integralmente o ser humano, através do exercício pedagógico que instigue os estudantes a serem futuros leitores / escritores (Milioli; Boone, 2017). Sabe-se que essas ações em conjunto, com estudantes e professores a interação entre professores poderão resultar em bons momentos de leituras e produções.

O papel da escola não é mais a mera transmissão de informações: hoje se exige que ela desenvolva a capacidade de aprender o que subtende o domínio da leitura e da escrita. Desta forma, Soares (2004, p. 47) evidencia que “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

A inserção do aluno no universo da cultura letrada desenvolve a habilidade de dialogar com textos lidos através da capacidade de ler em profundidade e interpretar textos significativos para a formação da sensibilidade cultural e da cidadania. A escola vem se construindo como espaço privilegiado para a aprendizagem e desenvolvimento da leitura, desse modo, se dá o encontro decisivo da criança com o ato de ler (Freire, 1988).

Pensar em educação é pensar nas instituições de ensino, nas pessoas envolvidas e seus papéis. Faz-se necessário o questionamento do perfil dos estudantes que se querem formar, para que se dediquem integralmente às habilidades necessárias a serem desenvolvidas.

A BNCC menciona que no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, reconhecimento do direito fundamental à Educação, como dever da família, estado e sociedade, determinando que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Em consequência do exposto, percebe-se que professores conscientes, necessariamente, compreendem o ser humano como agente transformador.

Desse modo, ressalta Freire (1989) que “enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem”.

Somente apropriando-se da dimensão humano-educativa poderá adotar mecanismos para uma prática modificadora e transformadora, buscando constantemente refletir suas ações e repensar suas condutas (Freire 1987). Nas aulas devem considerar a bagagem e a riqueza de saberes adquiridos ao longo da história de cada aluno, no que se refere à diversidade cultural, social, cognitiva, econômica, pois, considerando saberes prévios, é possível que o professor busque campos de interesses. Segundo Freire (1996, p. 17) “estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”.

Seguramente, afirmar-se que na qualidade de professores necessita-se ter a consciência que cabe a nós orientar os estudantes para uma vida em sociedade que lhes permitam ser autônomos e criativos (Freire, 2004). Isso, somente será possível pela compreensão da dimensão do papel educativo onde a leitura crítica do mundo passa pelo prazer, da leitura simples de textos iniciais, ofertados no primeiro momento pela família e posteriormente pela escola nas anos iniciais do ensino fundamental.

## **A DESCOBERTA DA LEITURA**

Para pensar na importância da leitura, destaca-se que se faz necessário entender que a aquisição é uma construção processual, Ferreiro (1996, p. 66) aponta que “a construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informações”. A leitura não é um processo limitado e mecânico, o leitor pode questionar com o mundo em busca de uma compreensão, construindo significados e possibilitando experiências. Antunes (2003, p. 71) enfatiza que “A leitura possibilita a experiência gratuita do prazer estético, do ler por gosto de ler”.

Despertar o interesse pela leitura é uma tarefa árdua, exige muita dedicação não apenas por parte dos professores, mas também da família. O ato de ler é uma prática que deve ser estimulada frequentemente pelos pais, pois é com eles que se inicia o contato com a palavra, através de cantigas de ninar e de histórias infantis.

Segundo Bamberger (1975, p. 72) descreve “Da mesma forma que os professores, a função dos pais como modelos é decisiva, isto é, se eles mesmo gostarem de ler, induziram facilmente os filhos a ler regularmente”. Assim, é preciso promover entre as crianças dos anos iniciais o hábito da leitura, elas

precisam ser seduzidas para a mesma, desconsiderando neste processo qualquer artifício que possa tornar a leitura uma obrigação. Conforme Cramer e Castle (2001, p 86):

Os professores devem criar dentro de cada sala de aula uma atmosfera positiva, uma forma de vida que conduza o aluno ao encontro da leitura através do afeto positivo. Os professores positivos são realísticos, mas sempre procuram o melhor em seus alunos.

Sabe-se que o importante papel desempenhado pela escola na vida de todos os estudantes que por ali passam, compete aos educadores à responsabilidade de efetuar ações integradoras da escola com o mundo, permitindo aos seus estudantes uma caminhada de êxito nas várias áreas sociais, porque neles deve ser despertado o interesse pelo conhecimento em todas as dimensões, conscientes do significado da leitura para a construção da cidadania.

Para formar leitores autônomos e competentes, espera-se dos professores, ações pedagógicas que os conduzam ao aprendizado, e isto somente será possível pela compreensão dos objetivos implícitos e explícitos em cada leitura, dando o caráter da formação discente, pois o processo de ensino-aprendizagem deve ser encaminhado de forma a permitir uma aprendizagem significativa (Foucambert, 1997).

Para Celis (1988, p. 37) “Aprender é para criança um processo social de construção dos significados em seus encontros e interações com as ideias, as pessoas e o conhecimento”. Essa afirmação fica quase óbvia se pensarmos em como uma criança que convive com seus colegas em brincadeiras de interação geral, no qual desperta o domínio de uma língua que é o resultado de práticas significativas, contextualizadas que despertam neles o espírito investigativo. Deste modo, as indagações em si mesmas ao serem satisfeitas pelos educadores, conduzem os discentes ao crescimento necessário da interpretação do mundo (Freire, 1990).

O desenvolvimento do tema a importância da leitura nos anos iniciais é pertinente e encontra respaldo em teorias cognitivas e sociais, lembrando que o significado dos textos para os estudantes estará em conformidade com os estímulos e compreensão da realidade a ele apresentada. Conforme Celis (1998, p. 36) “A proposta de formar crianças leitoras e escritoras de texto concebe a aprendizagem como um processo de auto-sócio-construção que cada criança realiza, com apoio das demais[...]”.

Dessa forma, o desenvolver um trabalhos coletivos com os estudantes, pode ser uma estratégia a ser desenvolvida pelo professor podendo com suas ações motivar os alunos e são infinitas as formas de trabalhos, em grupos e duplas, enfim, a socialização das ideias dos textos trabalhados durante as aulas,

textos de cunho poético, literário didático, desde que tenha significado para os estudantes.

Trabalhar em equipe é um mecanismo favorável, sabendo-se que há estudantes que isolados nada conseguem, e que o texto, para eles se tornam algo sem sentido, mas a partir de um intercâmbio com os colegas, as trocas de ideias, por si só deverão estimulá-los a uma nova visão sobre a leitura e por curto os conduzirá a produções frutíferas.

## **CONQUISTANDO O PRAZER PELA LEITURA**

O prazer pela leitura não pode estar simplificado em métodos do educador, naturalmente que este será apenas um fator a contribuir para a resposta a uma visão de mundo e uma expectativa de fatos e histórias, construídos particularmente caso a caso.

Ainda assim, insisto pela leitura prazerosa, muito embora não haja fórmulas ou receitas prontas para incentivar a leitura e a escrita, sabem da existência de alguns recursos didáticos e mesmo situações que contribuem para tal situação. O que devemos ter em mente, enquanto professores, é a disposição de fazer o melhor uso dos recursos pertinentes, sempre na tentativa de despertar o gosto pela leitura. Com relação à leitura pela leitura se pronuncia Cramer e Castle (2001, p 107):

O objetivo básico do professor em incentivar a leitura deve esforçar-se para tornar a leitura uma atividade útil, valiosa e desejável. A instrução de habilidade e de estratégia deve ser ricamente impregnada com muitas oportunidades para os alunos lerem com o intuito de alcançar seus objetivos.

Percebe-se que a expressão do pensamento e das emoções devem ser respeitadas pelo docente, tendo a consciência de que a criança precisa estar sempre em contato com vários tipos de leitura, para que dessa forma ela possa ser estimulada a ler (Cramer; Castle, 2001).

Desde os anos iniciais do ensino fundamental, as crianças são capazes de desenvolver o hábito de leitura. Para que isso aconteça, é necessário que o professor desenvolva um trabalho motivador e experimental, com materiais diversos proporcionando à criança não só contato com várias obras de literatura, mas também contato com a leitura informatizada. Assim, o professor deve ser uma pessoa paciente, encorajadora que apoie os esforços de aprendizagem do estudante (Cramer; Castle, 2002, p. 107).

Uma leitura será prazerosa na proporção que houve estímulo e significado para a sua realização (Cramer; Castilhe, 2001). Portanto, as questões emocionais e afetivas necessitam de uma especial atenção por parte dos educadores. Até

porque o próprio professor é dotado de limitações, necessitando, ele próprio, ter suas expectativas e afirmativas atendidas para corresponder a uma docência pautada na reciprocidade de sentimentos de compreensão que precisam ser respeitadas e ponderadas por todos os envolvidos no processo educativo.

Lembrando que o professor continua sendo modelo para seus alunos e ao solicitar algo dos mesmos, primeiramente deverá exemplificar, com a consciência de que arte de ensinar passa pela associação de palavras e ações que se comprometam, e cumprirá com seu fazer pedagógico de maneira eficaz tanto melhor quanto se sentir valorizado na condição de profissional docente.

No que concerne à construção da língua escrita cabe lembrar os estudos de Emília Ferreiro (1999) que enfatiza o fato de que a criança segue uma linha de evolução na escrita, quando distingue-se pelos níveis de escrita – pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, sendo eles:

- Nível pré-silábico: desenhos e rabiscos de letras.
- Nível silábico: correspondência e organização.
- Nível silábico-alfabético: relacionando sílabas e letras.
- Nível alfabético: compreende letra e som.

Neste ensejo, percebe-se que, quando o estudantes interagem com a escrita e desafios lançados pelo professor é que a criança entra em conflito, na tentativa de acertar, vai reformulando suas hipóteses e conseqüentemente, transferindo-se de um nível para outro fazendo a transferência do sistema fonológico para o sistema ortográfico, testando diferentes hipóteses ela comete erros.

Esteban (2002) salienta que a criança precisa ser oportunizada a momentos onde possa se trabalhar com suas dúvidas e erros para se iniciar as interferências necessárias, na interpretação da escrita e leitura. É o que confirma (Aquino, 1997, p. 36). “[...] errar, sua tendência será de refletir mais sobre o problema e sobre as ações que empregou para resolvê-lo. Vale dizer que o erro pode levar o sujeito a modificar seus esquemas, enriquecendo-os [...] o erro pode ser fonte de tomada de consciência”.

Isto não significa que devemos deixar a criança errar até que aprenda por si só, pois tal atitude seria contraproducente do ponto de vista pedagógico. Uma das formas de trabalhar a escrita do aluno no sentido de levá-lo a rever os possíveis erros e oportunizar à mesma uma compreensão das hipóteses por ela construída, criando conflitos para que ela avance em sua aprendizagem, até o padrão que é considerado o correto (Celis, 1998).

Conforme Ferreiro (1999, p 102): “A aprendizagem da língua escrita é muito mais que a aprendizagem de um código de transcrição: é a construção de um sistema de representação”, pela qual a intervenção pedagógica do professor possa expandir o conhecimento letrado do aluno.

O professor deve mudar o seu tradicional de transmissor do saber para proporcionar aprendizagem, onde o aluno possa restaurar e construir seu conhecimento. Há que se rever as posições docentes frente ao erro, não dá pra continuar como está vendo os alunos concluindo o ensino fundamental escrevendo de forma que não se aproxima do que se considera correto.

## AS CARACTERÍSTICAS DO FUTURO LEITOR

Enquanto educadores estamos diante da tarefa de construção e reconstrução de nossos alunos leitores, a fim de que os mesmos possam ter a dimensão exata sobre o efeito da leitura, sobre sua vida, ou seja, as modalidades literárias irão interferir e influenciar suas condutas, podendo ser positivas ou negativas, conforme o potencial de aprendizagem dos discentes.

É preciso orientar os estudantes no sentido de que possam saber realizar saudáveis hábitos de leituras, e tal conduta não significa definir por eles ou para eles, mas criar, pelo diálogo uma ponte de informações sobre todos os aspectos das leituras, e assim estaremos oportunizando as crianças escolhas, tendo a clareza de que não será escolha, se não tiverem a dimensão entre leituras produtivas e leituras perniciosas.

A leitura dos clássicos universais é perfeitamente possível desde as primeiras leituras oferecidas às crianças, pois o gosto pela modalidade literária é algo cultivado, e quanto antes iniciar melhor. Assim se confirma a leitura de uma literatura clássica. Segundo Souza (2003, p 144):

A linguagem do texto literário, por sua natureza mesma, é metofórica, plurissignificativa e abre-se a múltiplas interpretações, todas com o mesmo valor de verdade. O que se deve ter em conta é que o aluno, muitas vezes, precisa de ajuda, para que entenda as diferentes faces do texto, para sentir-se à vontade e não pensar que há unidade de sentidos na interpretação.

Os clássicos da literatura oferecem inúmeros e agradáveis momentos, cabendo ao educador saber selecioná-los e expô-los aos alunos, não como uma obrigação de tarefa gramatical posterior, porém, pelo prazer de realizar descobertas e socializá-las mediante a classe. Importa que ao final das leituras os alunos tenham permanecido com sede de mais leitura.

Neste contexto, Charmeux (2000, p 42), assim se posiciona: “Ler é uma atividade – meio, que está a serviço de um projeto que a ultrapassa. Podemos dizer, portanto, que saber ler é ser capaz de se servir do escrito para levar a cabo um projeto, quer se trate de ações a realizar ou de lazeres a enriquecer”.

Charmeux (2000) faz recordar que a leitura deve ser alvo de todos os educadores, cabendo a eles proporcionarem aos seus alunos este deleite, para que possam chegar ao nível de ler mais de um livro do mesmo tipo de leitura,

ora possuídos por um único texto que não se consegue largar, ora passando um tempo sem ler, apenas refletindo sobre o que foi lido antes, isto porque a leitura foi significativa o bastante para chamar à atenção e o tempo de cada leitor.

Dessa forma, torna-se possível desenvolver hábitos de leitura em nível de “dificuldades” desde os primeiros anos de vida, desde a identificação das primeiras letras, ou mesmo antes de qualquer leitura, onde a criança terá uma leitura realizada por outras pessoas, e como ouvinte assimilará os conceitos das mesmas internalizando-os, com o passar do tempo buscar na memória as informações que são familiares e dessa forma retomar o processo de leitura, dessa vez por si mesma e com a necessária autonomia das escolas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a análise do tema foi possível confirmar a concepção que a leitura é realmente importante no desenvolvimento do indivíduo, em todos os aspectos, sendo que o mesmo deve receber uma boa estruturação intelectual nos primeiros anos escolares e a família deve ser a base essencial nesse processo.

Consideramos que para o professor lecionar o aprendizado da leitura, é adequada a utilização de várias metodologias de ensino, pois o professor pode fazer toda diferença, para proporcionar gosto pela leitura conhecendo a maneira como a criança aprende para propor atividades desafiadoras que provoquem nos alunos reestruturações de conhecimentos prévios, despertando-lhes o interesse pela leitura coordenando-os a atividades em coletivas, sendo que toda a comunidade escolar deve estar atenta, assisti-las e estimulá-las com sugestões para o prosseguimento de seu crescimento intelectual.

Assim alguns professores tentam, tropeçam, corrigem e conseguem encontrar o caminho certo, já outros cruzam os braços por acharem sua prática correta, sem se preocuparem em buscar formas alternativas de trabalho. Insiste no tradicional “livro didático” sem perceber que os livros didáticos, muitas vezes, estão fora da realidade do aluno, pois trazem exercícios de compreensão textual que nada tem a ver com o texto, ou são muito lógicos e não levam o aluno ao exercício da reflexão.

Se o professor não tiver preocupação em resgatar a leitura e estimulá-la enquanto processo de interação, a crise de leitura tenderá a se agravar cada vez mais. O processo de formação do leitor está vinculado primeiramente ao contexto familiar, isto é, se há presença de livros, leitores e situações de leitura no lar. Mas infelizmente a maioria das famílias que passam por muitos problemas de caráter familiar, social e econômico não consegue passar nenhum tipo de estímulo para seus filhos.

Desta maneira, cabem aos professores preocupados com a prática docente, buscarem caminhos para melhorar a prática de ensino, levando os alunos a receberem condições adequadas para se tornarem leitores críticos e conscientes. Sabe-se que é necessário observar os seguintes itens para a prática da leitura: o respeito ao caminho do leitor, o testemunho de que o professor gosta de ler e, principalmente, deixar que os alunos leiam o que eles gostam.

Neste ensejo, será fácil numa etapa posterior, introduzir outros tipos de leitura, como a de jornais e revistas que são fáceis de adquirir e que trazem textos variados e ricos, que podem ser lidos por todos os estudantes: esporte, política, música, quadrinhos, humor, artigos, charges, reportagens em geral, notícias do mundo, etc., com uma variedade de assuntos atuais, permitindo assim, discutir os fatos do momento e de interesse geral, numa linguagem acessível, padrão, falada em todo o país e que costuma motivar o aluno por apresentar situações que lembram a vida das pessoas, numa linguagem interessante, criativa e expressiva.

## REFERÊNCIAS

ARANA, Alba Regina de Azevedo; KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno.**

[S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264\\_7813.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf).

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Paraíba Editorial, 2003.

AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1997.

BAMBERGER, Richard. **Como Incentivar o Hábito de Leitura.** 7. ed. São Paulo: Ática UNESCO, 1975.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

CALLEGARI, Cesar. **BNCC na Prática.** 1. ed. – São Paulo: FTD, 2018.

CANAL FUTURA. **Métodos de alfabetização - Magda Soares.** YouTube, 18 de jul. de 2013. Disponível em: <<https://youtu.be/mAOXxBRaMSY?si=POtT5OmRAcIXzci8>>. Acesso em: 02 de abr. 2025.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a Ler: Vencendo o Fracasso.** 5. ed São Paulo: Cortez, 2000.

CELIS, Gloria Inostroza de. **Aprender a Formar Crianças Leitoras e Escritoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CRAMER, Eugene H.; CASTLHE, Marrieta. **Incentivando o Amor pela Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DURAN, M. C.G. Proposta preliminar de alfabetização do ciclo básico. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico**. São Paulo: Cenp, 1988. p.11-46.

ESTEBAN, Maria Tereza. **O Que Sabe Quem Erra?** Reflexões Sobre Avaliação e Fracasso Escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: D&P, 2002.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez/Autores Associado, 1996.

FOUCAMBERT, Jean **A Criança, o Professor e a Leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**, 1988. Disponível em Ato de ler. A Importância do Ato de Ler - Educador Brasil Escola. Acesso em: 01 de abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, MAIA, Joseane. **Literatura na Formação de Leitores e Professores**. Maranhão: Paulinas, 2010.

MILIOLI, Lorena dos Santos; BOONE, Maruza Brasil. **A importância da leitura no processo de alfabetização nas séries iniciais**. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/importancia-da-leitura-no-processo-dealfabetizacao-nas-series-iniciais.pdf>. Acesso em: 31 out. 2020.

SANDRONI Laura C; MACHADO, Luis Raul (Org.). **A Criança E O Livro**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio- Revista Pedagógica**. 29 de fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 09 de abr. 2025.

SOUZA, Luana Soares de. **Ensino de Língua e Literatura: Alternativas Metodológicas**. Canoas: Ed. Ulbra, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégia de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VALENTE, José Armando. Informática na Educação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis: UFSC/Ced nº 24, 1995.

# PREFERÊNCIAS DE LEITURA DE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

*Stéphani Schmidt<sup>1</sup>*

*Helena Venites Sardagna<sup>2</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

A formação do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental é um processo que envolve o contato com diferentes gêneros textuais, a mediação do professor e a vivência de práticas significativas de leitura. É nessa etapa que se criam as bases para a construção de um leitor autônomo, capaz de compreender, interpretar e transformar realidades por meio da linguagem escrita se possibilita à criança construir sentidos, refletir sobre o que lê e interagir criticamente com o mundo ao seu redor. Na escola, os livros são muitos, o que nos traz muitas dúvidas sobre o que propor, além de certo receio por parte das crianças ao se depararem em um mundo literário tão vasto, fazendo-as pensar, por onde começar. Assim, entendemos que a proposta pedagógica para os anos iniciais precisa vislumbrar um currículo literário. Nesse sentido, é pertinente a contribuição de Cosson (2021), ao discutir sobre letramento literário, ao propor uma estratégia didática para organizar a proposta de ensino, considerando o papel do professor como mediador e a importância de textos literários de qualidade no currículo. De acordo com Cosson (2021), a inclusão da literatura no currículo escolar deve ir além da presença ocasional de textos literários; ela precisa fazer parte de um projeto pedagógico sistemático e intencional.

Essa problemática da falta de um currículo literário, é acentuada por uma das autoras, que atua como pedagoga e alfabetizadora em turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, se evidencia a necessidade de garantir a experiência da literatura com os estudantes desta etapa. Parte-se da premissa de que o contato da criança com a literatura precisa acontecer antes mesmo da alfabetização.

---

1 Professora na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS. E-mail: stephanischmidt2015@gmail.com.

2 Professora na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: helena-sardagna@uergs.edu.br.

Outro problema é que a literatura tem perdido espaço para outras formas de expressão, como, as redes sociais, que são fonte de informações rápidas e geralmente sem conteúdo. Isso implica na concentração das crianças na hora da leitura. Uma criança que fica horas seguidas no celular poderá ter dificuldade para se concentrar durante muito tempo em leituras mais complexas, que estimulam o seu senso crítico. Segundo L'Ecuyer:

[...] quando realizamos várias tarefas ao mesmo tempo, não focamos em todas elas de forma paralela, e sim oscilamos rapidamente entre uma e outra. Essa é a principal razão pela qual está proibido o uso do celular enquanto dirigimos, por exemplo (L'Ecuyer, 2015, p 120).

O livro por muitos anos foi somente físico, porém, com o surgimento de novas tecnologias que estão em constante transformação, tivemos que nos habituar a novas maneiras de vivenciarmos a literatura, sendo ela adaptada para filmes ou séries. De acordo com a BNCC:

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades (Brasil. BNCC, 2018, p. 68).

Com base em pesquisas sobre as necessidades no campo da literatura nos anos iniciais, desenvolvemos uma investigação, que serve de referência para uma proposta de ensino na perspectiva do letramento literário, junto a duas turmas de estudantes do quinto do ensino fundamental, em uma escola pública de um município de médio porte da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Priorizamos o levantamento nas referidas turmas, pois esse é o último ano em que os estudantes fazem parte dos anos iniciais do ensino fundamental. Acreditamos que a trajetória da educação infantil até o quinto ano deve estar imersa ao meio literário, com livros variados para que as crianças consigam identificar seus gostos literários.

Um levantamento de opiniões foi realizado com estudantes do quinto ano através de formulário de perguntas e respostas às quais questionavam sobre hábitos e preferências de leitura. Os dados empíricos da pesquisa contribuíram para pensar a perspectiva do letramento literário, priorizando a qualidade literária e não quantidade, ao criar memórias afetivas em momentos de trocas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, em que a literatura esteja presente. Segundo a BNCC:

A literatura nos coloca em contato com aqueles que vieram antes de nós. Ela nos permite criar laços com os que estão ao nosso redor. É nutrição, socialização, e sobretudo, humanização. Quando bem trabalhada no espaço escolar, revela-se um verdadeiro tesouro na preparação de nossas crianças para a vida (Brasil. BNCC, 2018, p. 50).

O objetivo deste artigo é apresentar a discussão gerada pelo estudo que se propôs a conhecer as preferências de leitura dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, para servir de referência para uma proposta que se inspire na perspectiva do letramento literário, que contemple suas necessidades literárias e os instigue para a prática de leitura literária. Permearam o estudo questionamentos como: que tipos de livros devemos oferecer aos estudantes? Que abordagens devem ser realizadas a partir da leitura? Como incentivar a leitura literária?

## 2. A ARTE DE LITERAR NA ESCOLA

A literatura é a arte expressa pela escrita, que atravessou o tempo e civilizações, sendo apresentada de acordo com as formas de expressão de cada época. A literatura é ampla e repleta de significados, além da escrita, está presente em cantigas e na música, como na cultura indígena. Designa textos verbais ou não verbais, que fogem ao senso comum e ao óbvio, fomentando o prazer estético por sua forma, conteúdo e organização do conjunto. De acordo com Lajolo, “não existe uma resposta correta, porque cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para literatura” (Lajolo, 1982, p.25).

A literatura infantil e juvenil, no seu percurso histórico, conforme Colomer (2003, p.59) se “define em função do seu destinatário e responde aos propósitos sociais, que lhe foram atribuídos em cada momento histórico”. Dessa forma, o processo de mudança precisa ser delimitado e a escolha de livros de literatura que possibilitem esta mudança deve ser feita.

A identidade cultural de um povo pode ser percebida por meio da literatura. Ela possibilita a imersão em um tempo distante ou em outro mundo, outra forma de pensar. Isso promove a integração entre as diferentes formas de pensar, pois o respeito só existe onde há conhecimento, e nada melhor que a literatura para entendermos melhor o mundo. Ela tem se mostrado cada vez mais necessária, porém seu espaço está cada vez mais diminuído no ambiente escolar. Segundo Candido:

[...] Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo

fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidade, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco (Candido, 2011, p.3).

Para pensar em fortalecer a perspectiva do letramento literário na escola, foi necessário antes compreender como a literatura está neste contexto. Assim, foi planejado um levantamento junto aos estudantes para servir de subsídio ao processo de aprimorar as práticas literárias na escola e estimular os estudantes a serem leitores.

Essa perspectiva exige um ambiente que permita ao estudante compreender e interpretar de forma crítica um texto literário. Assim, precisamos também estar atentos aos ambientes em que o estudante está inserido, de forma que eles promovam a conexão da criança com o texto lido. Estes ambientes devem ter o mínimo possível de estímulos externos, que roubem a atenção. De acordo com L'Ecuyer:

Com tanta estimulação, tanta invasão de barulhos alheios, afogamos a curiosidade, necessária para que a criança e depois o adolescente possam interiorizar os aprendizados, aprofundar os conhecimentos, escutar, acolher, estar atentos às necessidades alheias, olhar nos olhos, pensar nas consequências de suas ações, discernir, ponderar, refletir sobre o sentido do que se faz (L'Ecuyer, 2015, p. 121).

Um grande problema que vem sendo observado nos hábitos das crianças ao longo dos últimos anos é o excesso do uso de aparelhos eletrônicos e a influência que esse excesso exerce na falta de concentração e percepção de si, como protagonistas de sua vida. L'Ecuyer, diz que “o barulho não somente ensurdece como também cala as perguntas que surgem da curiosidade diante da observação da realidade. ‘Calar a boca’ seria o equivalente, no século XXI, a desligar os dispositivos eletrônicos e as telas” (L'Ecuyer, 2015, p. 123).

O conhecimento das grandes obras literárias é direito de todos, porém a grande maioria da população carece de cultura literária devido à falta de um currículo literário que organize e apresente essas importantes e significativas obras.

[...] Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (Candido, 2011, p. 21).

A formação do leitor também tem a ver com a escolha dos livros:

[...] Livros que desafiam, que não os infantilizam, que os convidam a ser ativos pesquisadores de como os textos são produzidos e não apenas reconstruídos de argumentos. Livros que dialogam com a sensibilidade estética das crianças, sobretudo numa etapa da vida em que tudo é iniciação, experimento, fertilidade, pergunta em aberto (Bajour, 2012, p. 20).

O conhecimento de obras literárias é um direito de todos e é importante que a introdução à literatura seja feita desde a educação infantil e de forma sequencial, levando em conta os conhecimentos prévios de cada criança e seus temas de livro preferidos. Nessa perspectiva, uma vez que um livro clássico não é apresentado na escola, talvez ele nunca mais seja lido. Apresentamos como exemplo Monteiro Lobato e Ziraldo, que são escritores brasileiros de grande nome, mas que dificilmente a criança terá contato com suas obras se não for na escola.

A leitura de imagens é uma das primeiras leituras das crianças e pode ser lida em qualquer parte do planeta, por diferentes povos e por pessoas de diferentes idades. Uma boa ilustração é carregada de significados, podendo ser interpretada de diferentes formas de acordo com o conhecimento prévio do leitor, seu estado emocional e sua construção cognitiva.

É importante pensar na leitura coletiva e também nos comportamentos individuais de leitura. Os momentos de pré-leitura, leitura, e pós-leitura, realizados de forma coletiva, permitem que os estudantes percebam o seu papel como leitor crítico, bem como ampliam seus horizontes de expectativas. Nesse sentido, “[...] não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita (Soares, 2020, p. 45).

Nesse sentido, a literatura tem o poder de formar sujeitos críticos e exige esforço cognitivo, já que ela não dá as informações prontas. O grau de compreensão do texto lido vai depender de cada indivíduo, já que todos somos diferentes, possuímos diferentes expectativas e conhecimentos sobre o tema.

É importante disponibilizarmos uma ampla variedade de livros literários com conteúdos, espessuras, cores, ilustrações, formas e línguas diversas. Muitas vezes a escassez de livros diversificados na escola ou a falta de contato com os mesmos faz com que as crianças não saibam sobre qual livro tem preferência.

É tarefa da escola mostrar as “portas de acesso” para a leitura, com destaque para a leitura literária, até porque, graças à extensão da escolaridade, lê-se muito, embora o que e para que se lê está longe de corresponder à literatura e seus possíveis benefícios. Sendo assim, caberia à escola, não apenas ensinar a ler, mas, principalmente, formar leitores que, terminados os estudos, continuassem lendo (Colomer, 2007, p. 104).

Podemos reafirmar que o acesso à literatura em suas diferentes formas é direito de todos a partir da primeira infância, sendo assim necessária a implementação urgente de políticas públicas que garantam o acesso universal e que fomenta a fruição literária. Essa prática só é possível na escola com professores mediadores de leitura e através de eventos literários, que mostram a importância da literatura em suas diferentes formas. A sociedade literária precisa ser fortalecida e seu valor cada vez mais reconhecido. Uma proposta que visa fortalecer a sociedade literária necessita contemplar diferentes gêneros literários, agregando práticas contemporâneas, utilizando a tecnologia ao seu favor, mas também ressignificando práticas antigas.

### ***2.1 A literatura na perspectiva do estudante***

Para conhecer o contexto pesquisado, foi realizada uma pesquisa de opinião, mediante formulário digital que permitiu um levantamento com cinquenta e cinco estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, sobre suas preferências e hábitos como leitores. A partir desse levantamento, foi possível analisar obstáculos que fazem com que muitos alunos não leiam obras literárias, elencando elementos para fazer frente a essa problemática na escola.

A abordagem metodológica segue os princípios de um estudo qualitativo, do tipo pesquisa-ação, embora se vale de alguns dados quantitativos. Assim, a abordagem qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantitativo, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivação, aspirações, crenças e atitudes (Minayo, 2014).

O tipo pesquisa-ação é importante, visto que o estudo propõe o desenvolvimento de uma proposta de currículo literário com os estudantes do 5º ano do ensino fundamental. Conforme Severino, (2013, p. 105 - 106),

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Os dados que serviram de ponto de partida para o estudo empírico foram extraídos do formulário Google Form com questões abertas e fechadas. As questões versaram sobre as preferências de leitura na perspectiva dos estudantes, distribuídos conforme ilustrado no seguinte quadro:

**Quadro 1:** Participantes

Ano/turma	Quantidades de estudantes	Faixa etária
5º ano A	26 estudantes	Entre 9 e 10 anos
5º ano B	29 estudantes	Entre 9 e 10 anos

**Fonte:** dados de pesquisa.

Para responder o formulário com sete questões, cada estudante recebeu um *chromebook* em sala de aula, possibilitando que todos respondessem de forma individual enquanto a professora narrava as perguntas. A maioria demonstrou domínio do assunto a ser respondido, surgindo poucas dúvidas. Na maior parte das perguntas era possível que o estudante marcasse uma opção; em três questões (3, 4 e 7), o estudante poderia marcar duas opções ou mais, de acordo com sua preferência. Em duas questões (5 e 6) o estudante poderia informar a sua opinião, caso nenhuma das alternativas contemplasse sua resposta.

O exercício de análise se baseou no quadro de respostas e serviu de embasamento para a professora compartilhar com outros docentes, colegas de escola, para pensar em uma proposta na perspectiva do letramento literário, contemplando as preferências literárias dos estudantes. O propósito foi promover experiências literárias aos estudantes, ao mesmo tempo ampliar os seus horizontes, proporcionando novas e variadas vivências em meio ao mundo literário.

Esse exercício de olhar para os dados permitiu elencar dois eixos que indicam elementos para a proposição de um currículo literário: o eixo “Preferências de leitura: gênero, temas, contextos e aspectos físicos”; e o eixo “Preferências de leitura: hábitos, ambientes, autores e outros”, descritos e analisados na sequência.

#### a) Preferências de leitura: gênero, temas, contextos e aspectos físicos

Nesse eixo são descritas as respostas que permitiram identificar as preferências dos estudantes referentes a gêneros, temas, contextos e aspectos físicos, que vão contribuir para a proposta de currículo, na perspectiva do letramento literário. Abaixo apresentamos o quadro com a síntese das respostas.

**Quadro 1:** Respostas, com as três alternativas mais recorrentes

Tópico da questão	Porcentagem/ resposta	Porcentagem/ Resposta	Porcentagem/ resposta
1 – Opção de leitura	63,6% leitura de livros	36,4% não leem livros	—
2 – Formato do livro	70,9 % livros físicos	23,6 livros digitais	5,5% outros tipos
3 – Assunto preferido	69,1 aventuras	41,8% animais	32,7% Amor
4 – Histórias preferidas	83,6% ainda não conhece	34,5% Já conhece alguma coisa	21,8% já conhece
5 – Época das histórias	56,4% antigamente	29,1% nos dias atuais	14,5 no futuro
6 – Lugar dos acontecimentos/história	54,5 lugar distante	41,8% na selva	38,2% no mar/outra lugar imaginário
7 – Faixa etária dos personagens	61,8% jovens	50,9 crianças	47,3% seres sobrenaturais
8 – Espessura do livro	54,5% não importa a espessura	25,5% poucas páginas	20% muitas páginas/outras alternativas

**Fonte:** Questionário de coleta de dados.

Como se pode evidenciar, a maior concentração está nas preferências por livros físicos e de aventuras, não importando a espessura. Além desses aspectos, a preferência é por histórias desconhecidas, conforme retrata a resposta da questão nº 4 e de épocas antigas, em lugares distantes. Quanto aos personagens, a maioria apontou a preferência por jovens, mas a diferença foi pequena em relação à preferência por personagem criança, ou seres sobrenaturais.

É também considerável o público de estudantes que não lê livros, representando 36,4%, conforme o quadro. Como segunda opção, está a preferência por livros digitais, representando 23,6%, o que aponta para a necessidade de oferecer esse formato aos alunos. Em relação aos assuntos preferidos, o segundo mais citado foi o tema “animais”. Como informado acima, a grande maioria prefere histórias de lugares desconhecidos, e a segunda opção mencionada, cerca de um terço da turma prefere histórias das quais já tenham algum conhecimento, que acontecem nos tempos atuais e que se passam em locais como a selva, seguido do mar e de outros lugares imaginários.

Além de considerar as preferências dos estudantes, é necessário relacioná-las às suas interações sociais. Para Soares (2020, p.18), “leitura não é um ato solitário, é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros”. Nos anos iniciais, o contato contínuo com obras literárias de qualidade, aliado à mediação sensível do professor, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da criticidade, aspectos fundamentais na formação de um leitor literário.

## b) Preferências de leitura: hábitos, ambientes, autores e outros

A partir do questionário, pode-se perceber que grande parte das respostas foram sinceras, pois os estudantes buscaram responder da forma mais espontânea possível, revelando de fato sua realidade leitora. Apesar disso, percebemos que muitos não têm o hábito da leitura, mas se aventuraram em responder sobre suas preferências.

Após as perguntas de múltipla escolha, foi proposta uma questão dissertativa, que permitiu que o estudante escrevesse sobre seu comportamento leitor.

Das cinquenta e cinco respostas, é possível elencar três enfoques:

- Comportamento leitor e hábitos de leitura: a grande maioria dos estudantes afirmou que têm preferência pela leitura em ambientes calmos, com poucos ou nada de estímulos visuais e/ou sonoros. Quanto aos hábitos leitores, percebe-se que a maioria realiza leituras, desde que o estilo seja da sua preferência.
- Autor que influenciou: em relação a influência de leitura, mencionam desde professores, ao contato com livros como Pokémon, diários, mangás, Harry Potter, gibi e algumas menções de clássicos como Pequeno Príncipe e Monteiro Lobato, além de escritores que passaram pela escola na feira literária, como, Milene Barazzetti, Eliandro Rocha, Léia Cassol e Marô Barbieri.
- Hábitos leitores: Boa parte dos estudantes não respondeu sobre o autor que exerceu influência sobre o hábito de leitura, alguns relataram que leem pouco e não lembraram de nomes de escritores no momento.

Esta pergunta foi reveladora, e a partir dela pode-se notar o quanto os eventos literários e a intervenção de mediação de leitura tem influenciado nos hábitos de leitura das crianças. Observando as respostas, percebemos que muitos se referiam a escritores que participaram de feiras literárias na escola. Outro aspecto importante relatado foi o papel da família com influenciadores da leitura, não como algo que imponha a leitura, mas como exemplos de leitores. Observamos aqui a escola e família com um papel importante no despertar do estudante leitor.

Vemos o reflexo da falta de leitura na própria escrita que por vezes se encontra sem pontuação ou letra maiúscula no início de frase e substantivos próprios. A falta de argumento é visível em quem não lê, sendo observada ampla dificuldade em formar uma frase descritiva que relata ao próximo tudo aquilo que está pensando.

Muitos relatos fazem queixas ao ambiente que se encontram que não estimula a leitura, geralmente com muitos estímulos visuais e sonoros. De acordo com L'Ecuyer:

Nossos filhos devem consolidar seus hábitos de leitura antes de deixar-se levar pelo discurso habitual do mundo virtual e pela tela que os faz ficar mudos por fazer tudo no lugar deles. Ler para ter interioridade, capacidade crítica, de reflexão, de contemplação, de curiosidade (L'Ecuyer, 2015, p. 128).

O resultado da pesquisa é preocupante, visto que são poucos os que realmente leem ou que gostam de ler, que leem por prazer e não por obrigação. Fica evidente a importância de aprimorar a proposta pedagógica inspirada na perspectiva do letramento literário para proporcionar experiências literárias diversificadas e que assim permita ao estudante identificar suas preferências literárias.

### **3. CONCLUSÃO**

O estudo aqui compartilhado apresenta uma discussão de um estudo que se propôs a conhecer as preferências de leitura dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, que serviu de referência para uma proposta que se inspire na perspectiva do letramento literário. Os procedimentos envolveram um levantamento de dados junto aos estudantes de duas turmas de quinto ano do ensino fundamental. O levantamento permitiu conhecer as preferências de leitura dos estudantes e quais as necessidades básicas da literatura que não têm sido contempladas em seus percursos escolares.

O estudo reforça que a literatura é direito do estudante e ela está presente na escola, porém se faz necessário que se efetive a perspectiva do letramento literário na proposta pedagógica com as turmas, garantindo esse direito a todos os estudantes.

Por meio da mediação do professor, o estudante precisa ter acesso à diversidade de obras, estilos e autores, além de espaços e tempos consistentes para que os estudantes tenham a oportunidade de explorar o que gostam de ler. É também uma oportunidade para que possam criar suas próprias interpretações acerca das narrativas, bem como confrontá-las com as dos colegas.

O estudo realizado na escola serviu como exercício de pensamento de docentes junto com os estudantes (e não para os estudantes) no sentido de fortalecer a perspectiva do letramento literário. É igualmente um exercício de pensar com professores sobre possíveis estratégias para atuar como mediadores de leitura, formar leitores que saibam não apenas decodificar palavras, mas também experimentar a literatura como forma de fruição estética, compreensão do mundo e construção de sentido

## REFERÊNCIAS

- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**. Editora Pulo do Gato. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC**. Base Nacional Comum Curricular. 2017.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo, 2011.
- COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário**. São Paulo: Global, 2003
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?** 12 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- L'ECUYER, Catherine. **Educar na Curiosidade: A criança protagonista da sua educação**. São Paulo. Fons Sapientiae, 2015.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.
- SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo. Cortêz, 2013.
- SOARES, Magda. **Alfabetizar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo. Contexto. 2020. 352 p.

# NO PERSPECTIVISMO AMERÍNDIO PARA CONTAR HISTÓRIAS: DANIEL MUNDURUKU

*Gilmar de Azevedo<sup>1</sup>*

*Luciana de Albuquerque Machado<sup>2</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

A voz autoral indígena, as produções escritas, a práxis mitocultural, a formação da consciência mítica se fazem presentes no “contar histórias” no universo do perspectivismo ameríndio na literatura indígena de tantos autores indígenas contemporâneos, entre eles Daniel Mundurku.

A literatura indígena constitui-se em grande campo artístico-estético e de pesquisa, de encantamento e de desafios, e de desejos que façam parte da prática educacional. Por isso, apresentam-se aqui descobertas e possibilidades para um caminho pedagógico, a partir de sua inscrição literária.

A discussão sobre o tema indígena parte de uma necessidade perene dentro da sociedade brasileira, no que tange à invisibilização histórica das culturas indígenas. No universo indígena, desvendam-se possibilidades múltiplas, tais como na perspectiva pós-colonialista, indicando nas produções escritas de autores indígenas as vozes que buscam o ativismo para recontar histórias dos povos originários.

A partir do perspectivismo ameríndio, entende-se as centralidades dos saberes indígenas como possibilidade de compreender como o interior de uma cultura pode sobreviver e se fortalecer, visto que nas obras literárias e narrativas indígenas estão presentes a “mitopoética”, que é a capacidade de contar histórias através dos mitos, das cosmologias e representações simbólicas,

---

1 Graduado em Letras pela Universidade de Passo Fundo (1987), Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de S. Paulo (2001), doutorando no Programa de Pós-graduação da Universidade de Passo Fundo. Leciona no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7908-0407>. E-mail: [gilmar-azevedo@uergs.edu.br](mailto:gilmar-azevedo@uergs.edu.br).

2 Bacharel em Educação nas Organizações pela Universidade Luterana do Brasil (2012), Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2024), Professora da sala de Aprendizagem Contínua da rede pública estadual, Escola Estadual de Ensino Médio Professor Alcides Cunha. E-mail: [Luciana-machado3@educar.rs.gov.br](mailto:Luciana-machado3@educar.rs.gov.br).

desde a oralidade, ancestralidade, culto à natureza e suas criaturas, respeito a diversidade, inúmeros temas que proporcionam reflexões dialógicas em sala de aula, representando, assim, inúmeras potencialidades e aplicabilidades na educação como um todo.

Assim sendo, apresenta-se aqui uma perspectiva didático-pedagógica na direção do no perspectivismo ameríndio para contar histórias, e um exemplo representativo<sup>3</sup> do universo da literatura indígena autoral, Daniel Munduruku.

## 2. O PERSPECTIVISMO AMERÍNDIO

Nas civilizações dos povos ameríndios existentes em toda a América Latina, permeiam em suas culturas, além das territorialidades, a contação das histórias das ancestralidades que, através da oralidade, estão presentes na Literatura, antes a indianista (José de Alencar, por exemplo), depois na indigenista (dos Irmãos Villas Boas, por exemplo); nas últimas décadas, na indígena, como em Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Davi Kopenawa, Kaká Werá, e muitos outro(a)s. Esta se baseia em um modo ameríndio de pensar e de viver, a *etnoliteratura*.

O perspectivismo ameríndio é um conceito antropológico, porque, em essência, é uma extração de um conceito indígena. Logo, essa ideia leva a pensar sobre nossa posição diante de todos os outros sujeitos, pois o perspectivismo ameríndio considera a pessoa em simetria com outros seres, ou seja. “eu e outro, sujeito e objeto, humano e não-humano” (Viveiros de Castro, 2008, p.14).

Essa essência, presente na literatura indígena, nos conduz à essa perspectiva, a fim de entender esse modo de ver, sentir, provar e, sobretudo, as experiências mediadas pelo corpo e pelos órgãos dos sentidos, tal que:

Se todos os seres podem ser sujeitos, podem ocupar a posição de sujeito, já não é mais possível estabelecer um só mundo objetivo. Em vez de diferentes pontos de vista sobre o mesmo mundo, diferentes mundos para o mesmo ponto de vista. (Viveiros de Castro, 2008, p.14).

O perspectivismo ameríndio é um conceito-perspectiva, pois suscita pensar sobre um ponto de vista, a visão de uma perspectiva de pensamento. Sob esse prisma, esse perspectivismo não tem um ponto de vista dominante, onde ele (o indígena) é um sujeito, e como tal, qualquer outro elemento da natureza ou elemento não-natural tem importância igual, nessa concepção, todos os elementos compõem a cosmogonia do universo, ou são partes constitutivas da experiência transcendental.

3 Texto produzido a partir da monografia de conclusão de curso “A literatura indígena brasileira: o perspectivismo ameríndio para contar histórias”, de Luciana de Albuquerque Machado, orientada por Gilmar de Azevedo, defendida na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em 2023. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/3138>. Acesso em: 9 abr. 2025.

Partindo dessa concepção indígena, consideram-se as reflexões presentes em suas “histórias e estórias”, representando “as pegadas na areia”, as mensagens que desejamos povoar para o futuro, em que “o mundo é povoado de outros sujeitos, agentes ou pessoas, além dos seres humanos, e que vêem a realidade diferentemente dos seres humanos. (Sztutman, *In*: Viveiros de Castro, 2008, p.32).

O perspectivismo ameríndio contrasta diametralmente, entre os paradigmas integracionistas e protecionistas, formas estas que não privilegiam a visão indígena. Nesta, por exemplo, e para distinguir uma das outras, há as noções antropomórficas da perspectiva homem-animal, que estão relacionadas às práticas de xamanismo em que:

a noção de que os não-humanos atuais possuem um lado prosopomórfico invisível é um pressuposto básico de várias dimensões da prática indígena; mas ela vem ao primeiro plano em um contexto particular, o xamanismo. O xamanismo ameríndio pode ser definido como a habilidade manifesta por certos indivíduos de cruzar deliberadamente as barreiras corporais entre as espécies e adotar a perspectiva de subjetividades “estrangeiras”, de modo a administrar as relações entre estas e os humanos. Vendo os seres não-humanos como estes se veem (como humanos), os xamãs são capazes de assumir o papel de interlocutores ativos no diálogo transespecífico; sobretudo, eles são capazes de voltar para contar a história, algo que os leigos dificilmente podem fazer. (Viveiros de Castro, 2014, p. 246).

Alguns especialistas, nesse sentido, propõem que as referências às transições entre os humanos e os animais, em peças e louças, são indícios do uso dessas em cerimônias de xamanismo, rituais entre praticamente todos os povos da Amazônia.

Na perspectiva ameríndia há crenças de que certas pessoas conseguem transitar misticamente entre as esferas dos espíritos dos mortos, dos animais e dos seres humanos. Como uma metáfora cheia de sentidos, uma vez que no início não havia diferença entre os reinos, apenas a cada um cabia-lhe um papel:

Quando os [indígenas] tentam expressar essa ideia em uma linguagem simples, que possamos entender, dizem: todos os animais e todas as coisas têm almas, são pessoas. Uma onça, por exemplo, é mais que uma simples onça; quando está sozinha na floresta, tira sua ‘roupa’ animal e se mostra como humana. Todos os animais têm uma alma que é antropomorfa: seu corpo, na realidade, é uma espécie de roupa que esconde uma forma fundamentalmente humana. Em contrapartida, nós ocidentais pensamos usar roupas que escondem uma forma essencialmente animal. Sabemos que, quando estamos nus, somos todos animais. Os instintos, por trás das camadas desse verniz que é a cultura, constituem nosso fundo animal, primata, mamífero etc. Os [indígenas] vêem as coisas de modo oposto: por trás dos corpos-roupas animais, acha-se um personagem humano. O que diz a mitologia é que a humanidade não é a exceção, mas a regra. Nós não somos uma espécie escolhida por Deus no final da criação mas, ao contrário, a condição de partida. (Viveiros de Castro, 2008, p.94-95).

Para o povo Xavante, também como outros povos indígenas, existem rituais de iniciação para a vida adulta. O documentário “Wai’á Rini, o poder do sonho” (2001), produzido por pelo indígena Divino Tserewahú, apresenta a festa do Wai’á, a iniciação do jovem em sua vida espiritual, um ritual secreto de provações e perigos, parte do perspectivo ameríndio, rituais complexos e detalhistas. Outro exemplo, mais longínquo para explicar o perspectivismo ameríndio, é o de um trecho de um cronista do século XVI:

Os [indígenas] tomavam os corpos dos espanhóis que conseguiam matar nas batalhas e os imergiam para observar se esses cadáveres apodreciam ou não. Porque a questão dos índios era: ‘Será que essas pessoas são humanos, ou fantasmas?’, ‘você vêem, todo mundo pensa que o outro não é humano.’ Mas na verdade, a suspeita não era a mesma: os espanhóis se perguntavam se os índios eram humanos ou animais, ao passo que os índios se perguntavam se os espanhóis eram humanos ou espíritos. (Viveiros de Castro, 2008. p.106).

O início de tudo isso talvez esteja nas pesquisas e reflexões de Joseph Campbell, na representação universal dos mitos das civilizações, presentes na literatura e na *etnoliteratura indígena*.

### **2.1 Joseph Campbell e a representação universal dos mitos**

Joseph John Campbell (1904-1987) foi professor universitário, mitólogo e reuniu nos livros “O poder do Mito” e a “Máscara de Deus” reflexões acerca das mitologias existentes em várias culturas, os significados intrínsecos para os seres humanos na busca de representarem subjetivamente os estágios da vida, os rituais de passagem, entre outras cerimônias.

Para ele, a vida em sociedade requer grandes desafios, pois todos nós precisamos compreender e enfrentar rituais importantes, tais como o nascimento, a vida e a morte. Para tanto, os mitos revelam-se como pistas, são histórias contadas e recontadas em várias culturas, que transmitem ensinamentos e mensagens de forma subliminar e lúdica, e a literatura atua como mediadora neste processo.

Conhecendo as mitologias de outras civilizações, percebe-se como os seres humanos são mais subjetivos do que se pensa, precisam de poesia, de símbolos para construir e ressignificar as subjetividades. Para Campbell (1988), a modernidade é um mundo “desmitologizado”, sem *ethos*, o que implica no desmantelamento interior. Tal fato tornou-se evidente quanto à riqueza cultural indígena, pois ao ver-se destituída de sua própria cultura, no passado, fragmentou-se e esvaziaram-se as subjetividades, as indianidades do “ser [indígena]”.

Os mitos servem para nos alçar a outros níveis de conhecimentos, onde apenas a linguagem não serve a explicação, a simbolização pelo mito pode

conduzir a consciência e ao conhecimento espiritual. Nos mitos existem muitas similaridades, os indígenas americanos, segundo Campbell (1988), se dirigiam a todos os vivos como “nós”, as árvores, pedras, assim como os animais:

/Quando o ‘vós’ se transforma em ‘coisa’, você já não sabe de que relação se trata. A relação do [indígena] com os animais difere da nossa relação com eles, na medida em que vemos os animais como forma inferior de vida. Na Bíblia, somos informados de que somos os senhores da terra. Para povos caçadores, como eu disse, o animal é superior, em mais de um sentido. Um [indígena] pawnee disse: ‘No início de todas as coisas, sabedoria e conhecimento estavam com o animal. Porque Tirawa, aquele que está acima, não se dirigiu diretamente ao homem. Ele mandou alguns animais contarem à humanidade que ele se mostrava através da besta. E que o homem deveria aprender com os animais, com as estrelas, com o sol e a lua/ (Campbell, 1988, p. 120).

Segundo Campbell (1988), os mitos se relacionam com as cerimônias e os rituais, e a ausência destes pode significar o fim dessa cultura. Os rituais representam os deveres e o cumprimento do mito, porque ao participar de um ritual você participa de um mito. A representação dos mitos e dos rituais através da contação de histórias e dos contos populares na literatura, são esforços para manter essas artes vivas, muitas delas podem estar mortas “agora” em algumas culturas.

Claude Lévi-Strauss também pesquisou os significados dos mitos nas civilizações, principalmente, a expressão delas na contação de histórias por meio da oralidade nas etnias indígenas. Como antropólogo em suas viagens ao Brasil, conviveu com várias tribos brasileiras, temas de seus livros.

## ***2.2 Claude Lévi-Strauss - mito e significados***

É na antropologia estruturalista que o antropólogo, professor e filósofo Francês/Belga, Lévi Claude Strauss (1908-2009), no livro “Mito e Significado” (1978), pesquisa a origem do papel do mito nas civilizações e encontra a ideia de que muitos desses mitos aparecem em outras culturas e são igualmente incorporados em várias civilizações, em diferentes contextos ou tempos cronológicos.

Lévi Strauss (1978) considerou que a ciência moderna precisou se afastar do conhecimento mítico e místico para que pudesse evoluir. Acreditava-se que virando as costas aos sentidos, tendo o mundo sensorial como apenas ilusório, a ciência seria um mundo totalmente possível, somente explicado pelas propriedades matemáticas. Por isso, o mundo intelectual, de forma dicotômica, renegou o testemunho do mundo dos sentidos. Através desse paradigma, a ciência se construiu, relegando os conhecimentos naturais do homem, para

um segundo plano, talvez para a literatura. Em sentido oposto, Strauss (1978) defendeu que todo o mito pode ser analisado como uma mensagem sublimar possível, pois “os mitos se utilizam de imagens tiradas da experiência, algo como um pensamento conceptual” (Strauss 1978, p.35).

Com isso, chega-se à conclusão de com a evolução das ciências e do pensamento científico, fora das operações binárias, é que se consegue alcançar compreensão mais ampliada sobre as cosmologias do mundo, permitindo à humanidade compreender as minúcias do pensamento mitológico como ensinamento, como arte, linguagem e cultura.

### **3. NO PERSPECTIVISMO AMERÍNDIO, DANIEL MUNDURUKU E AS ESCRITAS INDÍGENAS**

Oralidade não é apenas a palavra que sai da boca das pessoas. É uma coreografia que faz o corpo dançar. O corpo é a reverberação do som das palavras. A oralidade é a divindade que se torna carne. O narrador é o mestre da palavra. A palavra não volta sem cumprir sua missão. Da mesma forma que Cristo não retornou ao seu Pai sem cumprir a sua. Corpos físicos e espirituais dançam ao som das palavras, pela mágica que elas produzem. A chuva cai pela súplica; o fogo arde pela voz embargada das mãos; o vento traz notícias de longe, ao ouvir o chamado humano; a Terra é recriada pelo canto místico ancestral. A natureza é atraída, seduzida pela palavra. (Munduruku, 2013).

Daniel Munduruku (1964-) é o indígena que mais produziu literaturas indígenas em livros. Através das transcrições de contos e lendas da oralidade, converteu muitas “estórias” indígenas contadas na aldeia em textos literários e isso através da influência do avô Apolinário, indígena e contador de histórias na aldeia.

A sua construção identitária do ser indígena nasce como contador de histórias influenciado pela ancestralidade, naquilo que lhe constitui. Contar histórias, para ele, objetiva transformar a forma que a sociedade enxerga os indígenas através da literatura, assim como a riqueza cultural que existe em tantas etnias, que não são conhecidas pelo povo brasileiro. Por isso, resgata as culturas orais, transformando-as em livros ilustrados, para todos.

Munduruku tem um percurso extraordinário como escritor indígena, é professor graduado em Filosofia e licenciado em História e Psicologia. Doutor em Educação, com pós-doutorado em Literatura, e destacado ativista indígena com algumas de suas obras publicadas no PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). Tem mais de 60 livros publicados, entre eles, histórias infantojuvenis, tais como “Histórias de índio” (1990), única do gênero na época. Na década de 2000, coordenou a coleção *Memórias Ancestrais*, com os títulos *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos* (2001) e outros.

Os velhos ensinamentos do avô Apolinário ecoaram na simplicidade das mensagens, da ancestralidade e da sabedoria indígena, como um emaranhado de ligações e tramas da vida, segundo o conhecimento tradicional indígena em que:

cada coisa existente - seja ela uma pedra, uma árvore, um rio ou um ser humano - é possuidora de um espírito que a anima e a mantém viva e nada escapa disso. Dizem ainda que é preciso reverenciar a Terra como uma grande mãe que nos alimenta e acolhe e que ninguém foge ao seu destino. (Munduruku, 2013, p.24).

Na obra de Munduruku se vê a menção à mãe natureza e à terra, de apego às raízes ancestrais e a memória. Segundo ele, quando uma criança está aprendendo ouvindo uma história da aldeia está aprendendo sua relação com a natureza “nos tempos imemoriais os animais, as plantas, os peixes, as árvores e as aves que mandavam no mundo e até no homem” (Munduruku, 2013, p.26). E na relação com a terra, “onde as narrativas míticas entre o real e o fantástico andam juntas, o bem e mal andam juntos, o ser e não-ser” (Munduruku, 2013, p. 27). Nisso, a evolução da pessoa tem o mesmo caminho da terra, fazendo parte dessa grande teia que se permitiu evoluir. Em suas obras, há reverências indígenas como: cantar, dançar em círculos, pintar-se. São manifestações divinas de recriar um “novo tempo, do presente e do eterno” para morfosear, imitando a beleza da mãe terra e de seus filhos (os seres vivos). (Munduruku, 2013, p. 2).

Na obra “O banquete dos deuses”, o autor remonta a relação dos indígenas com a terra e como agradecem-na com suas oferendas. Nela, se percebe que todos fazemos parte da mãe terra, pois ela se alimenta dessa reverência, se sente agradecida por seus filhos. Os sons dos maracás ecoam também pelas mãos dos pajés, para lembrar-nos do equilíbrio, pois é preciso ensinar a gratidão, um chamado à nossa consciência. Afinal, como afirma Campbell (1988), se estamos desmitologizados, a cultura de uma civilização pode morrer. Portanto, segundo Munduruku, há um grande número de profecias que já foram previstas pelos mais velhos, ora por sonhos sobre as coisas que aconteceriam na chegada dos europeus em solo brasileiro.

Dentre essas profecias imemoriais estão os homens vermelhos, os nativos norte-americanos. Com a alma dos homens vermelhos, vem a capacidade para construir um novo povo chamado de “arco-íris cuja história já começou. (Munduruku, 2013).

Os mitos partem da cosmogonia dos indivíduos e formam a “consciência social” do ser indígena”. As histórias contadas por Munduruku nos ajudam, ensinando as crianças da aldeia, assim como na manutenção dos comportamentos desejáveis dos membros da organização indígena, porque:

o indivíduo ocupa na teia da vida. Ideias como a existência do bem e do mal, da matéria e do espírito e da vida e da morte e o que acontecerá com cada pessoa após a morte estão presentes nas narrativas míticas e no comportamento cotidiano das pessoas. (Munduruku, 2013, p.54-55).

O “contador de histórias” na aldeia é o mestre das palavras, assim como a figura do “xamã” ou “pajé” são personalidades que se destacam na literatura indígena para ensinar as crianças, jovens e adultos. No livro “O sinal do Pajé” (2011) ocorrem, como um exemplo, diálogos do Curumim com os avós:

-Vocês tinham medo de quê?- quis saber o menino.

-Naquela ocasião, não sabíamos direito do que tínhamos medo, mas o fato é de que aquelas pessoas que estão vindo para cá eram muito estranhas, muito feias, selvagens. Seus olhos eram diferentes, seus rostos sujos de pelos nos causavam medo. Seus rostos não nos permitiam ver a sua pele [...]. (Munduruku, Sinal do pajé, 2011).

Na sequência, não sobrava nada em que se pudesse fazer uma pintura de boas-vindas. Logo, não diziam que não ficavam seguros sobre o que os outros realmente queriam.

#### **4. COMO CONSIDERAÇÕES FINAIS, NA PRÁXIS DOCENTE, A CONSTRUÇÃO DAS INDIANIDADES**

Ao formular a pergunta “Como a literatura e as mitologias indígenas contemporâneas brasileiras podem contribuir para o ensino/aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa e Literaturas?”, é perceptível que na história ecoavam séculos de resistência dos povos originários. A Literatura Indígena combateu muitos preconceitos e conhecimentos eurocentrados e não havia uma Literatura Indígena escrita por indígenas em mais de 500 anos em nossa história.

Atualmente, há o ativismo dos escritores indígenas. O texto indígena é apresentado como um texto pós-colonial, pois repercute como uma forma de contestação, a uma ordem subjacente, como Ailton Krenak e suas importantes reflexões sobre as questões ambientais, questionando e subvertendo o modelo de pensamento único, sobre as formas do “bem-viver”.

É através dos mitos que as realidades podem ser afetadas, porque eles são representações do mundo, e suas mensagens são os substratos da essência do pensamento. Os saberes e as singularidades das literaturas orais das histórias indígenas cumprem um papel importante, porque têm por objetivo a transmissão de ensinamentos dentro da aldeia, às vezes, entoados pela representação: Da língua dialeto original, por músicas ou por danças, como fazem os Guaranis. Essas narrativas apresentam muitas inventividades para criação em sala de aula, são muito recomendadas para se realizar a leitura expressiva, considerando os

sentidos do texto, entonação e ritmos, assim como a união com a expressão corporal e o teatro.

O complexo inventário de mitologias indígenas abrange muitas etnias, pois cada uma tem suas singularidades, conforme sua história, territórios de origem de seu povo. Semelhantes mesmo, são as linguagens do mito, através das imagens e das alegorias, estas mensagens estão intimamente ligadas à sua *mitopoética*, que é “contação de histórias através dos mitos”. Esses compreendem uma infinidade de significados e representações, além de ensinamentos importantes do texto literário.

O conceito do perspectivismo ameríndio, então, nos explica essas características, possibilitando que tenhamos a percepção detalhada da cosmologia e cosmogonia dos povos originários. Ao compartilhar dessas experiências, o ser humano, em sua coletividade, tem necessidade de representar seus rituais.

Na atualidade, há intensa produção de livros literários indígenas, acompanhados com belas imagens coloridas. Os livros são ilustrados, pois existe uma relação da imagem com a palavra, ou do livro imagem, onde as narrativas são encadeadas por imagens, ambas as formas, possibilitam desenvolver intervenções para contação de histórias.

Através da literatura indígena, temos a oportunidade na prática docente de aprofundar várias questões éticas, que surgem das perspectivas da alteridade do Outro, que podem contribuir na adoção das “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”. Em nossos tempos, essas práticas são desejáveis e exequíveis, pois tornam-se momentos em que se confrontam os diferentes, onde se pode ensinar o respeito à ancestralidade e a outras espécies vivas, como os animais; os modos de ser e viver com simplicidade e alegria; da integração e respeito com a natureza e tantas outras questões pertinentes à condição humana terrena. O espaço do indígena, por isso, não deveria ser somente o da aldeia.

Percebe-se que os paradigmas Integracionista e Protecionista não deram conta dessas diversidades. o Paradigma do Perspectivismo Ameríndio busca respostas no próprio “ser” indígena, e – para isso – é pode ser mais eficaz. Para isso, o espaço da escola deve ser o de encontros com a diversidade que a população brasileira representa.

Antes, o indígena era chamado de “negro da terra” (Monteiro, 1994), denominações que perduraram por muito tempo até a chegada dos negros africanos no Brasil. Nas reflexões de autores indígenas, como Krenak, Jecupé, Munduruku e Kopenawa e outros também ativistas, encontram-se relatos dos preconceitos sentidos na pele, por serem indígenas.

Portanto, pode ser no exercício docente que se podem desenvolver as “palavras-alma” no desenvolvimento das “indianidades” presentes em nossa

humanidade, afinal, os povos indígenas brasileiros são os nossos ancestrais mais diretos, nossos parentes; os rios, nossos tios-avôs.

Que este tema envolvido pela arte, literatura, cânticos e alegrias, continue sendo uma oportunidade e expectativa para que possamos desenvolver novas pesquisas e desafios, espaço e presença constante em nossas salas de aulas, oportunizando a literatura indígena com enfoque da perspectiva ameríndia, ensinando aos nossos alunos o respeito e alteridades necessárias, devido merecimento de nossos povos indígenas.

## REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1988.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo** /John Manuel Monteiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. Disponível em: <<<https://edisciplinas.usp.br>> . Acesso em: 8 abr. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **Sinal de Pajé**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: Conversa sobre a origem e a cultura brasileira**. São Paulo: 2013.

STRAUSS, Claude Lévi. Myth and Meaning- **Mitos e significados**. Tradução de António Marques Bessa. University of Toronto Press, 1978.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Encontros**. Azogue Editorial, 2008.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

WAI'Á RINI- **O poder do sonho- a festa do Wai'á**. Documentário- produção indígena Divino Tserewahú. 48' min. 2001. Disponível em: <<https://vimeo.com/ondemand/waiariniopoderdosonho>> Acesso em: 8 abr. 2025.

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
EM DIREITOS HUMANOS:  
UMA REVISÃO ENTRE OS DOCUMENTOS  
FIRMADOS EM 2007 E 2018**

*Adriana Pereira da Silva<sup>1</sup>*

*Ana Paula da Cunha Góes<sup>2</sup>*

*Heleno Beijoza da Silva<sup>3</sup>*

*João Batista da Silva Goulart<sup>4</sup>*

*João Cesar Lucca Jr<sup>5</sup>*

*Luciara dos Santos Batista<sup>6</sup>*

*Luís Eduardo Primaz<sup>7</sup>*

*Thais Silva Araújo de Sousa<sup>8</sup>*

---

- 
- 1 Especialista em Administração de Pessoas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci; E-mail: [adrianapsilva19@gmail.com](mailto:adrianapsilva19@gmail.com).
  - 2 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGEEd-MP/Uergs); Licenciada em Sociologia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs); E-mail: [ana-goes@uergs.edu.br](mailto:ana-goes@uergs.edu.br).
  - 3 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGEEd-MP/Uergs); Bacharel em Administração pela Faculdade Porto-Alegrense - FAPA.; E-mail: [heleno-silva@uergs.edu.br](mailto:heleno-silva@uergs.edu.br).
  - 4 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGEEd-MP/Uergs); Licenciado em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs); E-mail: [joao-goulart@uergs.edu.br](mailto:joao-goulart@uergs.edu.br).
  - 5 Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Licenciado em História pelo Centro Universitário Cenecista de Osório (FACOS); E-mail: [joao-lucca@educa.osorio.rs.gov.br](mailto:joao-lucca@educa.osorio.rs.gov.br).
  - 6 Especialista em Psicologia Infantil pelo Instituto EducaMundo; Bacharelado em Psicologia pelo Instituto de Educação Superior de Brasília; E-mail: [luciara-batista@uergs.edu.br](mailto:luciara-batista@uergs.edu.br).
  - 7 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGEEd-MP/Uergs); Bacharel em Sistemas de Informação pela Universidade FEEVALE/RS; E-mail: [luis-primaz@uergs.edu.br](mailto:luis-primaz@uergs.edu.br).
  - 8 Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGEEd-MP/Uergs); Bacharelado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); E-mail: [thais-sousa@uergs.edu.br](mailto:thais-sousa@uergs.edu.br).

## INTRODUÇÃO

O período do Regime Militar (1964-1985) foi conturbado para os direitos humanos no Brasil. Devido ao caráter de regime de exceção, no qual as garantias constitucionais foram suspensas ou alteradas, muitas medidas e ações governamentais acabaram ferindo os princípios estabelecidos como direitos humanos. Ademais, é importante ressaltar que a maioria dos países latino-americanos conviveu com regimes autoritários e foi esse o período em que floresceu a educação popular libertadora, inspirada na obra de Paulo Freire.

É no interior deste amplo movimento, em um período marcado pela transição democrática, que os direitos humanos começam a se firmar com características próprias. Nesse sentido, destaca-se na Costa Rica, na década de 80, o papel pioneiro exercido pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH-OEA), articulando universidades, ONGs e movimentos sociais em toda a América Latina (BRASIL, 2013).

Por conseguinte, nos anos 90 do século passado e estendendo-se até o começo de 2000, as políticas de educação em direitos humanos são institucionalizadas, isto é, passam a existir de modo oficial no Brasil. Nessa perspectiva, organizada em práticas institucionais pelo poder público e sociais por parte da sociedade civil, a educação em direitos humanos vem se desenhando como um novo fazer sócio-político-pedagógico (BRASIL, 2013).

Dito isso, este artigo visa à análise documental entre os textos construídos para a sistematização do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), nos anos de 2007 e 2018, diante de diferentes momentos na história da educação brasileira, embora encontrando muitas semelhanças entre um texto e outro. Nesse sentido, há de se ressaltar que a Constituição Cidadã de 1988, ao incorporar os direitos internacionais como direitos constitucionalmente garantidos, reconhece a importância dos Tratados de Direitos Humanos e assegura-lhes a robustez das normas constitucionais.

Com efeito, trata-se de uma trajetória para estes preceitos que foram legitimados ao serem incorporados em diversas políticas públicas, sobretudo, àquelas relacionadas à seara educacional. Objetiva-se, portanto, reafirmar a Educação em Direitos Humanos como um segmento do direito à educação, em que toda pessoa ao acessá-la e conhecer seus direitos, encontre meios de defendê-los.

## CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O Brasil tem um longo processo histórico de lutas sociais pela garantia de direitos, perpassando por longos anos de regime ditatorial em que houve a supressão e a violação massiva do que hoje compreende-se por direitos humanos. Nessa perspectiva, a ascensão do regime militar a partir de 1964, fruto de um golpe político-militar-midiático, não foi orquestrada apenas por aqueles que vestiam fardas, mas também por pessoas que trajavam roupas caras, moravam nos melhores lugares e detinham o poder sobre um grupo jornalístico subserviente que sempre esteve pronto a aceitar o que as elites do país exigissem. Assim, consolidou-se o golpe que, a cada Ato Institucional, suprimiu direitos e garantias fundamentais de uma geração inteira.

Consequentemente, a retomada do processo democrático brasileiro deu-se, de forma revolucionária, com o início da redemocratização a partir de 1985. Mas, de fato, pode se dizer que a concretização normativa ocorreu com a promulgação do texto constitucional de 1988, lastreado por outras tantas normas internacionais as quais versavam sobre direitos humanos elementares, a saber, a liberdade, a dignidade da pessoa humana e as garantias fundamentais.

É mister aduzir que, assim como outros países da América Latina, o Brasil esteve “na mira” do interesse internacional, especialmente, com o advento dos governos democráticos que sucederam os regimes autoritários a partir dos anos 1960, de modo que os direitos que foram sonogados durante a instituição das ditaduras militares foram amplamente discutidos nas casas legislativas de alguns destes países. Dito isso, com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988 ocorreu não somente a retomada dos direitos suprimidos no período histórico anterior, mas também a ampliação dos direitos fundamentais que passaram a incorporá-la.

Nesse diapasão, um dos compromissos assumidos na Constituição foi a promoção da educação *erga omnes*, ou seja, assegurada pelo Estado com alcance a toda à sociedade. Para tanto, a Carta Magna teve respaldo de textos infraconstitucionais, como a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Lei 8.069/1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Logo, essas normas trouxeram consigo a responsabilidade do Estado em garantir o direito à educação, à saúde, à moradia, à cultura, entre outras prerrogativas (Zenaide *et al.*, 2008).

Com o passar dos anos - e como resultado da adesão do Brasil ao Tribunal Penal Internacional (TPI) - o país adentrou em uma consolidação gradativa de compromissos com tratados internacionais sobre direitos humanos. Esse processo jurisdicional percorre um rito jurídico-burocrático necessário por meio

de um quórum qualificado para aprovação com força de emenda constitucional, pois, do contrário, configurar-se-á tão somente como Lei Complementar. Assim, o país passou a reformular seu corpo normativo, criando dispositivos legais que compreendessem cada vez mais direitos expressos na Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH).

Os compromissos normativos de caráter internacional assumidos pelo Brasil, nessa seara, originaram-se de conferências, reuniões, congressos e de toda sorte de instituições, bem como dos instrumentos internacionais que orientaram a produção de leis que estivessem de acordo com os entendimentos sobre direitos humanos previstos nas cortes internacionais. Ademais, vale citar a Convenção de Nova York sobre direitos da criança, datada de 1990, que ofereceu lastro ao Estatuto da Criança e do Adolescente, substituto do Código de Menores. Ainda, pode-se citar o conhecido Pacto de São José da Costa Rica que, entre outras temáticas, enquadra a tortura como crime (Zenaide *et al.*, 2008).

Sobre a educação, em termos de legislação, desde 1988 observa-se um incremento significativo da legislação infraconstitucional relacionada aos direitos expressos diretamente na DUDH. Entre esses dispositivos, destaca-se a já citada LDBEN, que estabelece a educação como dever da família e do Estado, fundamentando-se em princípios de liberdade e solidariedade, com foco no pleno desenvolvimento do indivíduo. Ademais, falar em direitos humanos no Brasil, sobretudo no campo educacional, trata-se de uma abordagem relativamente recente que talvez explique as dificuldades encontradas para discutir o tema em sala de aula e estabelecer conexões com os movimentos multidimensionais que marcam o cenário educacional contemporâneo. Consequentemente, faz-se necessário não se esquecer que são esses movimentos que fomentam outros dispositivos legais, tais como:

Lei 7.716/89, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor; a Lei 8.069/90, que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente; a lei 9.140/95, que cria a Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos durante a ditadura militar; a Lei 9.455/97, que tipifica o crime de tortura; a Lei 9.459/97, que tipifica os crimes de discriminação com base em etnia, religião e procedência nacional; a Lei 9.474/97, que cria o Estatuto do Refugiado; a Lei 9.534/97, que institui a gratuidade do registro civil de nascimento e da certidão de óbito, a Lei 10.098/200, que cria o Programa de Promoção e Defesa dos Direitos da pessoa com Deficiência; a Lei 10.741/2003, que cria o Estatuto do Idoso e outras (Zenaide *et al.*, 2008 p. 19-20).

Dito isso, parte-se, aqui, de algumas premissas importantes. A primeira diz respeito ao reconhecimento de que, apesar da existência desses códigos normativos, o Brasil - em razão de suas profundas desigualdades - não consegue garantir, de forma ampla e eficaz, a efetivação desses direitos a todos os grupos

historicamente minorizados. Portanto, o objetivo não é defender nem refutar os efeitos de um plano de educação, mas situá-lo dentro de seu contexto sociopolítico, como estratégia para refletir sobre os documentos em análise.

Por conseguinte, a segunda premissa considera que as instituições de ensino constituem, ao mesmo tempo, meio e fim das conquistas sociais, pois materializam e sustentam os direitos sociais e humanos. Essa premissa conduz à terceira, a saber, o local de onde se enuncia e que indica a urgência desse debate: a formação de professores e professoras enquanto agentes dessas lutas. Logo, uma pauta necessária que demanda apropriação teórica e metodológica das práticas pedagógicas capazes de interpelar criticamente o *status quo*.

## **O PLANO NACIONAL EM DIREITOS HUMANOS E SUAS RELAÇÕES NOS CONTEXTOS NACIONAL E INTERNACIONAL**

A educação em direitos humanos é um campo que vem sendo explorado e discutido por diversos mandatários mundiais, tendo como um dos principais marcos de representação global a DUDH. Desde então, as discussões e as reflexões dos países representantes na Assembleia Geral das Nações Unidas visam o incentivo direto à construção de culturas e aplicações de programas voltados à educação em direitos humanos. Sendo assim, o Plano Nacional em Direitos Humanos (PNDH) consolidou-se nessas elaborações históricas internacional e nacional, assentado em dois marcos importantes que contribuíram para a elaboração do documento.

O primeiro marco - a II Conferência Mundial de Direitos Humanos em Viena - que ocorreu em 1993, culminou na elaboração da Declaração e Programa de Ação de Viena. A Conferência de Viena ratificou e corroborou com perspectivas já discutidas anteriormente e colocou em evidência que as nações são responsáveis, em conformidade com a Carta das Nações Unidas de “desenvolver e encorajar o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais de todos, sem distinção quanto à raça, sexo, língua ou religião” (ONU, p.1, 1993).

O segundo momento de considerável importância às discussões acerca dos direitos humanos foi a proclamação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH) realizada pela Assembleia Geral das Nações Unidas no ano de 2004. Esse processo decorreu diante das necessidades de elaborar ações que visassem a aplicação direta de programas de educação em direitos humanos com base comum a todos os membros da Assembleia das Nações Unidas, tendo como objetivo “promover o entendimento comum dos princípios e metodologias básicas da educação em direitos humanos”, proporcionando, desse modo, medidas concretas visando “reforçar as

oportunidades de cooperação e associação, desde o nível internacional até o nível das comunidades” (UNESCO, 2012).

Nesse sentido, o PMEDH foi elaborado a partir de Planos de Ações realizados pelos Estados membros da Assembleia das Nações Unidas e foi dividido em três etapas, sendo elas: a) primeira fase (2005-2009) - com ênfase na educação básica; b) a segunda fase (2010-2014); e c) a terceira fase (2015-2019). Assim, é diante desses diversos movimentos concretos com marcos e ações voltados à educação em direitos humanos que o PMEDH insere-se, considerando sua elaboração vinculada aos processos de discussões que ocorreram em nível global e que adentraram o território brasileiro, visando uma incorporação significativa à luta pelos direitos humanos no campo educacional.

Com efeito, as perspectivas objetivadas no âmbito internacional buscavam promover uma articulação sistemática e comum de educação em direitos humanos entre os países integrantes. Esse processo influenciou direta e indiretamente a elaboração do PNEDH que teve como um dos seus principais pressupostos “difundir a cultura de direitos humanos no país”, apesar da complexidade formativa do território brasileiro (BRASIL, PNEDH, 2018).

Há de destacar que, em relação à elaboração do PNEDH, não há diferenças significativas nos documentos correspondentes aos anos de 2007 a 2018, embora a notoriedade das mudanças históricas e conjunturais que se dispuseram sobre os dois momentos. Entrementes, diversas discussões foram realizadas, bem como vários programas no âmbito internacional foram elaborados que culminaram na implementação de documentos e planos de ação, visando ao avanço na educação e à formação em direitos humanos.

No ano de 2015, o Conselho de Direitos Humanos solicitou a realização da terceira etapa (2015-2019) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos ao Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH). Nesse contexto, a demanda solicitada objetivou “reforçar a implementação das duas primeiras fases e promover a formação em direitos humanos de profissionais de mídia e jornalistas” (UNESCO, 2012).

Diante de tais colocações, cabem questionamentos sobre limites e avanços apresentados nas duas versões da PNEDH frente aos pressupostos nacional e internacional. De fato, a similaridade documental e as mudanças enfrentadas pelo Brasil ao longo do contexto cronológico - onze anos - apontam para um processo que dialoga com os aspectos formativos das políticas públicas educacionais brasileiras e com a realidade dos países latino-americanos. Logo, com o advento das perspectivas neoliberais nas periferias do sistema global, sobretudo nos contextos educacionais, as discussões sobre os direitos humanos ficam à mercê de um Estado que atua:

privilegiando objetivos econômicos e financeiros, inclusive de entidades estrangeiras ou multinacionais, que participavam do mercado financeiro brasileiro ou recebiam auxílio do governo através de financiamentos ou renúncia fiscal, adotando-se essa política para dar maior volume à expressão econômica do Brasil no cenário mundial (Dallari, 2007).

Destarte, isso culmina em contradições sociais que se apresentam nas duas versões do PNEDH conjuntamente aos marcadores e aos indicadores sociais que o Brasil tem enfrentado nas últimas décadas. Consequentemente, é possível perceber descompassos significativos entre as propostas existentes nos planos e a realidade, ou seja, aquilo que vem acontecendo cotidianamente. Por fim, apesar da consolidação de um dos principais marcos legais - a Constituição Federal de 1988 - e a construção dos dispositivos subsequentes que objetivaram a garantia dos direitos sociais, educacionais e culturais, ainda é possível perceber o descaso na efetivação desses direitos.

## **UMA ANÁLISE DOS OBJETIVOS PROPOSTOS NAS VERSÕES DE 2007 E 2018**

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) objetiva, principalmente, difundir a cultura de direitos humanos no país. Para que isso ocorra, faz-se necessária a disseminação de valores solidários e de justiça social, já que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas. Consequentemente, estas conquistas somente serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo estado brasileiro como políticas públicas universais que dialoguem com o contexto histórico de cada momento político nacional e internacional (BRASIL, PNEDH, 2018).

Para tanto, a incorporação das políticas públicas nas ações do Estado ensejam um longo processo de trabalho e de contribuições diversas que devem visar objetivos comuns para tempos diferentes. Logo, são objetivos gerais do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (versão 2007 e 2018) (BRASIL, PNEDH, 2018):

- a) Destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito.
- b) Enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática.
- c) Encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas.
- d) Contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais com a educação em direitos humanos.
- e) Estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos.

- f) Propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos nos mais diversos setores.
- g) Avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos no que se refere às questões da educação em direitos humanos.
- h) Orientar políticas educacionais direcionadas para constituição de uma cultura de direitos humanos.
- i) Estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para elaboração de programas e projetos na área de educação em direitos humanos.
- j) Estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para educação em direitos humanos.
- k) Incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos.
- l) Balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios.
- m) Incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos para pessoas com deficiência.

No entanto, embora a existência de objetivos comuns, percebe-se que, na análise dos dois documentos norteadores do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (versão 2007 e 2018), não houve nenhuma alteração na composição dos textos, pois a lista de objetivos gerais apresentada em 2007 é replicada em 2018. Isto é, o contexto histórico entre-lugar ou entre-décadas não foi considerado, talvez - de forma inequívoca - para manter o compromisso inalterável das conquistas ou - de modo intencional - para que a ação política e seus interesses não tencionasse mudanças.

Contudo, mesmo diante da não ocorrência de alterações nos documentos, é importante evidenciar a sua importância histórica, tanto na explicitação e na elaboração do conteúdo quanto nas ênfases dadas para determinados fins. Além disso, observa-se que tal intenção corrobora com o compromisso e as intencionalidades do Estado brasileiro com a concretização de uma educação em direitos humanos, além de respaldar legalmente profissionais que atuam nessas perspectivas, pois como tratados nos próprios documentos:

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, PNEDH, 2018, p.25)

Assim, entende-se que a necessidade de se educar em direitos humanos se faz pela busca de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a educação em direitos humanos deve ser efetivada como uma política pública necessária para uma mudança radical de paradigmas em nossa sociedade.

Entretanto, de fato, o que não pode ser invisibilizado e deve ser objeto de atenção e reflexão é que, decorridos onze anos da implementação do primeiro plano, não houve alteração textual significativa no segundo plano, motivando, assim, o questionamento: será que algum dos objetivos gerais estipulados no PNEDH foi cumprido?

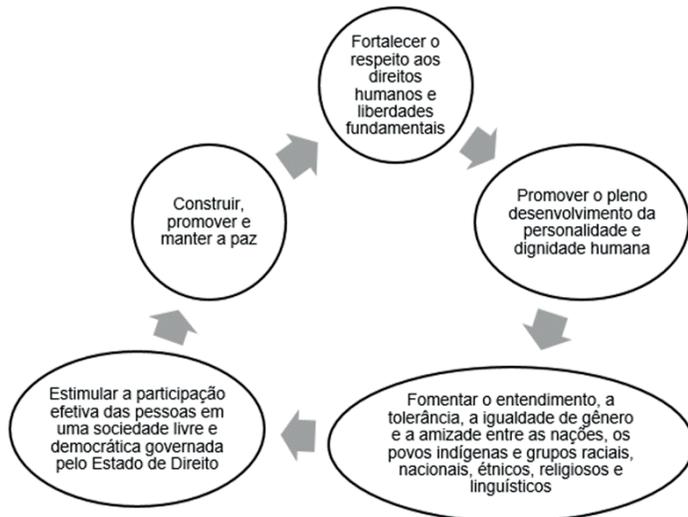
Com efeito, vê-se que nos últimos anos – principalmente no governo Bolsonaro – os setores responsáveis pela área de educação e direitos humanos nas diferentes esferas federais que trabalham pela implementação do PNEDH foram extintos ou totalmente desarticulados. É o caso da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), no Ministério da Educação, e do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, no Ministério dos Direitos Humanos.

De outra banda, apesar de recente, mas necessário, tem sido cada vez mais notório o trabalho de diversos segmentos, como professores e professoras na educação básica e no ensino superior, de docentes e discentes das linhas de pesquisa nas pós-graduações e de movimentos sociais na sociedade, articulados e comprometidos com a educação em direitos humanos. Desse modo, vislumbra-se que estes segmentos buscam a garantia de direitos, o desenvolvimento integral do sujeito diante das diversidades étnico-raciais e a construção de um contexto que seja cada vez menos desigual, refletindo, agindo e resistindo diante de qualquer barbárie - como foi nas trevas do período de exceção ou na conspiratória estagnação bolsonarista.

## **TECENDO IDEIAS DE CONCLUSÃO: UMA PROPOSTA VISANDO AO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES**

Objetivando alinhar ideias de conclusão, vislumbra-se, em relação ao PNEDH, à luz dos objetivos norteadores (BRASIL, PNEDH, 2018, p. 10), uma abordagem cíclica que contemple a implantação, o desenvolvimento e a manutenção das práticas, conforme a figura abaixo ilustra:

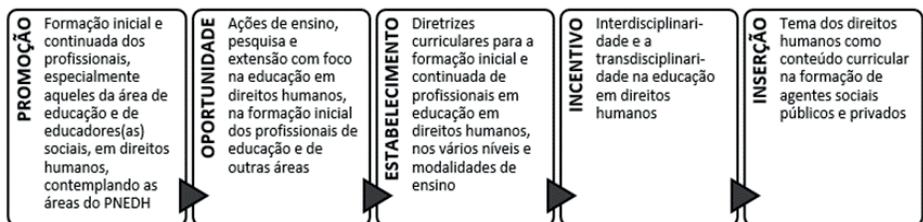
**Figura 1.** Ciclo dos Objetivos norteadores PNEDH



**Fonte:** Os autores (2025).

Com efeito, salienta-se que para obtenção do êxito diante dos objetivos norteadores do PNEDH, é de suma importância a formação e a capacitação dos profissionais ligados à área da educação, bem como os demais agentes sociais. Estes, indubitavelmente, são a linha de frente no processo de promoção da educação em direitos humanos (EDH) nas instituições de ensino, considerando as seguintes iniciativas demonstradas na figura abaixo:

**Figura 2.** Iniciativas formativas para a promoção de EDH



**Fonte:** Os autores (2025).

Sob o aspecto da inserção da EDH em sala de aula, Chicarino (2016) revela como metodologia de implementação das diretrizes dos processos educacionais, três parâmetros específicos a saber: o cognitivo (social e atitudinal), a gestão e o funcionamento das instituições de ensino. Inicialmente, em termos de construção teórica do saber, os alunos aprendem os conceitos e a evolução histórica dos direitos humanos na sociedade. Nesse contexto, essa abordagem torna relevante que este sujeito tenha consciência da existência destes direitos, sendo que estes

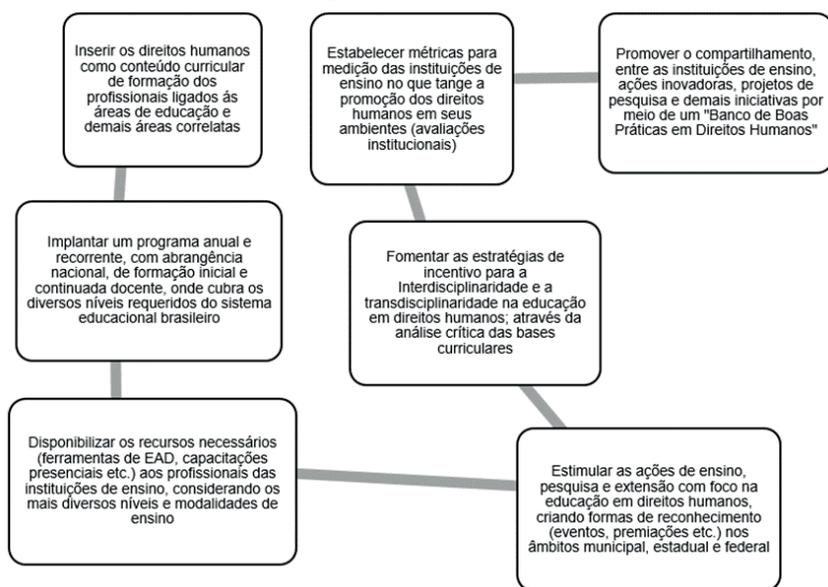
advém de sua própria condição como ser humano. A autora também sugere, em sequência à metodologia, a consolidação das atitudes individuais dos educadores e dos demais agentes sociais no que tange às linhas de atuação, a fim de que realizem a promoção, a proteção e a luta pelos direitos humanos.

Ademais, os autores Pereira, Pereira e Prais (2019) trazem, como aspectos de preocupação eminente, a discussão da formação inicial dos futuros profissionais do magistério nas Instituições de Educação Superior (IES) e suas atuações posteriormente na Educação Básica, bem como a gestão dos centros de formação estaduais e municipais por meio dos esforços relacionados à formação continuada. Desse modo, consideram que esta nova modelagem de formação, voltada aos direitos humanos fundamentais, requer um certo esforço de mediação para que dela se apropriem as partes interessadas no processo educacional dessas instituições de ensino.

Cabe, ainda, ressaltar a necessidade de um alinhamento das políticas públicas de educação aplicáveis aos diversos níveis do sistema educacional brasileiro, desde o exercício da docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e em todas as modalidades aplicáveis (Jovens e Adultos, Especial, Profissional e Tecnológica, do Campo, Indígena, a Distância, Quilombola).

Como proposta de um modelo conceitual para a formação inicial e continuada, para docentes e demais agentes sociais, demonstraremos a trilha conforme a ilustração abaixo:

**Figura 3.** Modelo Conceitual para a Formação Inicial e Continuada em EDH



**Fonte:** Os autores (2025).

A EDH, portanto, no processo de formação inicial e continuada docente, ao contemplar as áreas do PNEDH, destaca-se como um fator crítico de sucesso à conscientização e à capacitação dos educadores e dos demais agentes sociais disseminadores, pois a prática pedagógica docente auxilia no pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana. Desse modo, torna-se crucial o fomento de diversas práticas inclusivas que promovam o entendimento mútuo, a igualdade e a tolerância entre as pessoas, visando à construção e à manutenção da paz em uma sociedade livre e democrática.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 12 abr. 2025.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2018. 50 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.
- BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: SDH/PR, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 11 abr.2025.
- CHICARINO, T. **Educação em direitos humanos**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.
- DALLARI, D. A. O Brasil rumo à sociedade justa. **Educação e direitos humanos: fundamentos teóricos metodológicos**, 2007.
- ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena (1993)**. Disponível em: [http://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2013/03/declaracao\\_viena.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf). Acesso em: 13 abr. 2025.
- ONU. **Resolução nº 66/137**. Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos. Nova York: ONU, 2011. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/12a-conferencia-nacional-de-direitoshumanos/educacao-em-direitos-humanos/resolucao-a-66-137-2011>. Acesso em: 13 abr. 2025.
- PEREIRA, D. da S.; PEREIRA, S., S. D. C.; PRAIS, J. L. de S. A **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A 'NOVA' FORMAÇÃO DOCENTE**. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 23–34, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1680>. Acesso em: 11 abr. 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Plano de Ação: Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos – Terceira Fase**. Brasília, 2012. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_por) Acesso em: 13 abr. 2025.

ZENAIDE, M. N. T. *et al.* **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, v. I e II. Disponível em: [https://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a\\_pdf/livro\\_dirhumanos\\_volume2.pdf](https://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_dirhumanos_volume2.pdf) Acesso em: 10 abr.2025.

# PRÁTICAS MULTILETRADAS: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS ATRAVÉS DO OLHAR DOCENTE

*Mônica de Souza<sup>1</sup>*

*Ana Paula Machado Teixeira<sup>2</sup>*

*Veronice Camargo da Silva<sup>3</sup>*

---

## INTRODUÇÃO

A predominância da comunicação contemporânea advinda do avanço das novas tecnologias tem provocado diferentes interações, principalmente, no que se refere à leitura e à escrita. Nesse sentido, há uma gama elevada de textos que apresentam diversos formatos e configurações. Por conseguinte, essas novas manifestações discursivas, que somente poderão ser concebidas pelo viés da multiplicidade, apresentam estéticas distintas, mas guardam em sua essência a comunicação e a construção social voltadas à interação contemporânea.

Nesse cenário, as transformações pelas quais a sociedade vem passando, no que tange ao uso das tecnologias, têm impactos diretos na educação, que passou a ser sujeitada a muitas modificações, (re)construções e adaptações. A partir da introdução das Novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (NTDICs) no espaço escolar, por meio das plataformas digitais, naturalmente emerge a necessidade de os docentes reverem suas práticas pedagógicas. Isso, sem dúvida, provoca certa desestabilização entre eles.

- 
- 1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Professora de anos iniciais nos municípios de Terra de Areia (RS) e Capão da Canoa (RS). Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: linguagens e letramentos/GPEIA:Lin-Le/Uergs. E-mail: monica-souza@uergs.edu.br.
  - 2 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. É professora de anos iniciais no município de Arroio do Sal (RS). Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: linguagens e letramentos/GPEIA:Lin-Le/Uergs. E-mail: ana-teixeira@uergs.edu.br.
  - 3 Doutora em Linguística Aplicada. Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande Sul/ UERGS e do Programa de Pós-graduação em Educação/UERGS. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: linguagens e letramentos/GPEIA:Lin-Le/Uergs. E-mail:Veronice-silva@uergs.edu.br.

Além disso, a enorme variedade de gêneros textuais e multimodais existentes, ofertada pelas tecnologias digitais, tem modificado a forma como um texto é lido, e, como consequência, diante da diversidade textual também surgem novos tipos de leitores. Nesse contexto, naturalmente emergem novas práticas pedagógicas<sup>4</sup> que precisam estar alinhadas com essa demanda tecnológica atual. Sob a ótica de toda essa mudança, o presente estudo está alicerçado em uma pesquisa voltada à investigação das concepções que os professores têm sobre práticas multiletradas. Sabe-se que a introdução das plataformas digitais exigiu modificações no formato e na maneira de ministrar as aulas. Isso provocou uma reconfiguração obrigatória do espaço escolar. No entanto, questiona-se o quanto os professores sabem desses novos estudos, que devem priorizar o aluno e seu contexto, assim como toda a diversidade cultural presente no espaço escolar.

A partir dessas reflexões, o presente estudo traz como objetivo investigar como os professores da Educação Básica de um município do Litoral Norte do estado do Rio Grande do Sul compreendem letramentos e práticas multiletradas. Metodologicamente, o estudo aqui apresentado envolveu uma pesquisa bibliográfica-interpretativa com abordagem qualitativa. Além disso, teve como base teórica autores como Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), Rojo e Moura (2012, 2019), Rojo e Barbosa (2015), Street (2014a, 2014b) e Ribeiro (2014, 2021).

## MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTOS

Nesta seção, discutem-se os conceitos de letramentos. Para tanto, realizamos uma progressão de adjetivações para, assim, chegarmos ao conceito de multiletramentos. O termo “letramento” foi inicialmente concebido, no Brasil, como condição daquele que aprende a ler e escrever (Soares, 1998). Em outros estudos, compreendeu-se que o letramento teria relação com o domínio de práticas sociais (Kato, 1998). Desse modo, se as relações humanas ocorrem por meio de interações sociais na sociedade urbana hodierna, “as práticas diversificadas de letramento são legiões”, determinando, assim, o conceito plural de “letramentos” (Rojo; Moura, 2019, p. 16).

Ao longo dos anos, esse termo vem sendo estudado por renomados pesquisadores, como Street (2014a), Soares (1998), Kato (1996), Kleiman (1995), Rojo e Moura (2019) entre outros autores. Street (2014a) apresenta o conceito de letramento sob duas perspectivas: letramento autônomo e letramento ideológico.

---

4 “*Prática Pedagógica* é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento” (Caldeira; Zaidan, 2010, p. 2).

O primeiro se refere à ideia de letramento enquanto habilidade individual do sujeito. Nesse sentido, Street (2013, p. 53) afirma:

A perspectiva-padrão em muitos campos, da escolarização a programas de desenvolvimento, trabalha com a suposição que o letramento por si só – autonomamente – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Introduzir o letramento para as crianças na escola, para pessoas “iletradas” em vilarejos e para jovens pobres em áreas urbanas, entre outros, teria o efeito de intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas que respondem pelo seu “iletrismo”, em primeiro lugar. Eu me refiro a isso como um modelo “autônomo” de letramento.

O letramento autônomo é o que geralmente a escola prioriza; assim, os aspectos técnicos da língua são estudados independentemente do seu contexto social. O modelo ideológico de letramento, por outro lado, concebe a valorização da utilização da leitura para inserção na sociedade. Nesse contexto, o hábito de ler seria uma prática social do domínio de conhecimento e da apropriação de identidade, ou seja, uma maneira de ser e estar e, por conseguinte, as relações de poder exercem papel majoritário. Desse modo, Street (2013, p. 53–54) configura esse modelo como um ato social:

O modelo alternativo, ideológico, de letramento oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento pois elas variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo - ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos. O modelo diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos.

O letramento, em uma perspectiva ideológica, relaciona-se com o domínio de práticas sociais, de forma que o ensino da leitura e da escrita deve ir além do domínio das habilidades. Esse ensino precisa estabelecer sentido nas ações e nos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos.

Pensar o ensino de linguagens requer entrar no terreno das novas formas de constituição dos textos, implica trabalhar com uma mescla de informações que um mesmo texto pode apresentar. Além disso, para que isso ocorra, é necessário considerar o contexto de sua circulação, assim como a cultura dos espaços e dos envolvidos. Logo, é com base nesse olhar que os multiletramentos demonstram sua relevância.

O termo “multiletramentos” constituiu-se com suporte em importantes pesquisas que tiveram sua base inicial em estudos realizados na década de 1990, a partir do Grupo Nova Londres (GNL, 1996), cujo interesse era a área das Linguagens. Desses estudos, emerge a essencialidade de pensar o quanto a cultura local pode implicar e contribuir à formação de cada indivíduo. Ainda, defende-se a necessidade de se introduzir, em sala de aula, as mais variadas formas de gêneros discursivos<sup>5</sup> que vêm surgindo com o advento das NTDICs. Os estudos empreendidos também indicam o quanto tudo isso modificou a sociedade, o que não pode passar despercebido, principalmente na educação. Nesse sentido, o GNL publicou um manifesto, em 1996, intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures*. Tal documento propunha um novo olhar às práticas pedagógicas e, sobretudo, um olhar à diversidade cultural e às múltiplas linguagens (Cazden *et al.*, 2021) presentes no novo escopo social. Esse manifesto cunhou o primeiro conceito de multiletramentos. De acordo com Cazden *et al.* (2021, p. 18):

Os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – multiletramentos – palavra que escolhemos para descrever dois importantes argumentos com que podemos abordar as ordens cultural, institucional e global emergentes: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística.

Assim, um novo olhar para o espaço escolar precisa ser lançado, de maneira que se consiga “reconhecer múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visuais, auditivo, espacial, comportamental e gestual” (NLG, 1996 *apud* Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020, p. 19). Essas variadas maneiras de comunicação fazem parte das formas de interação e busca por informação na sociedade atual. Logo, pensar em um ensino que priorize ações multiletradas se torna relevante, visto que os alunos precisam ter o domínio desses novos modos de comunicação, baseados nas múltiplas linguagens, as quais constituem vários modos, orquestrando-se em suas configurações de sentidos (Ribeiro, 2021). Rojo e Moura (2019), na perspectiva da passagem de letramento para multiletramentos, corroborando com a visão empregada neste estudo, defendem:

[...] o termo “letramento” embutido no conceito de multiletramentos abre cada vez mais espaço aos conceitos de mídia e de modalidade de linguagem, ganhando mais força, neste caso, o prefixo multi-. Sem dúvida, ver assim o letramento e a linguagem toda uma série de possibilidades de interpretações e de caminhos teóricos nunca antes vislumbrados (Rojo; Moura, 2019, p. 24).

---

5 Conforme Rojo e Barbosa (2015, p. 16), “Entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e interagir com as outras pessoas”.

Dessa forma, os multiletramentos abrem espaço para os “múltis”, configurando a diversidade plural dos contextos de ensino de línguas e culturas presentes em sala de aula. Ainda, indicam a crescente multiplicidade de meios de comunicação, os quais exigem um olhar atento para essas novas demandas, fruto das modificações sociais da era global.

Multiletramentos (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020) apresentam uma relação de intimidade com os letramentos sociais (Street, 2014a), visto que ambos preconizam o domínio das práticas sociais, no que se refere à apropriação destas para a inserção em espaços sociais, a fim de construir sentidos na interação. Assim, ocorre uma ruptura com o ensino de práticas que sejam baseadas somente na técnica e nas estruturas formais da aquisição da escrita e da leitura.

Os multiletramentos, ao considerarem as práticas sociais e os aspectos socioculturais situados no letramento, levam em conta as práticas letradas nos diferentes contextos, tendo relação com as esferas políticas amplas e com os padrões culturais e ideológicos. Essa diversidade de letramentos referidos engloba os multiletramentos (Streetb, 2014).

Conforme Street, o discernimento dos multiletramentos é relevante para se contestar o modelo de letramento autônomo, uma vez que a ideia de letramento, do modo como escrevemos, no singular, corresponde “somente a visão de uma subcultura e que existem variedades de práticas letradas” (Street, 2014a, p. 147). Logo, toda essa variedade de práticas letradas pode ser definida como intimamente ligada a modos culturais.

Tanto Street (1985) quanto Kleiman (1995) definem as práticas letradas como os modos culturais de utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas, sejam elas alfabetizadas ou não, com os mais diferentes níveis ou graus de (an)alfabetismo. Práticas de letramento ou letradas é, pois, um conceito que parte de uma visada socioantropológica. Tem-se de reconhecer que elas são variáveis em diferentes comunidades e culturas. E tem-se de reconhecer que, dada sua variedade de contextos sociais e culturais, e decorrente multiplicidade de práticas, os letramentos são legiões (Rojo; Moura, 2019, p. 17).

Nessa perspectiva, as práticas letradas precisam ser concebidas no espaço das salas de aulas, posto que já não é mais possível projetar um ensino pautado somente na aquisição da leitura e da escrita sem que se promovam atividades que contemplem os multiletramentos. Assim, por meio destes, fica mais fácil ao indivíduo dominar práticas sociais que o insiram na sociedade como um agente ativo do conhecimento, para que não apenas continue sendo mero reproduzidor de conhecimento.

O conceito de multiletramentos faz referência a dois aspectos principais para a construção de seu significado. Um deles é a diversidade social; o outro trata da

multimodalidade. Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020, p. 19), nesse cenário, referem-se à diversidade social como “textos que variam enormemente dependendo do contexto social – experiências de vida, assunto, domínio disciplinar, ramos de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural, ou identidade de gênero”. Assim, em função disso, um ensino voltado às múltiplas linguagens e à multiculturalidade se faz necessário, a fim de que o aluno tenha condições de efetivar sua participação cívica, pessoal e profissional na sociedade em que está inserido. Esses autores tratam a concepção a multimodalidade como:

[...] uma questão particularmente significativa hoje, em parte com resultado dos novos meios de informação e comunicação. Os significados são construídos cada vez mais multimodalmente, devido à crescente multiplicidade de modos de construção de significados, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial, e ao comportamental etc. (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020, p. 20).

Por fim, à luz dessa concepção, entendemos que a escrita convencional já não é mais a única forma de atribuir significados. Nessa condição, o ato de escrever ultrapassa a barreira do grafocentrismo e, cada vez mais, formas diferentes de comunicação são utilizadas por seus usuários. Isso ocorre por modos visuais, auditivos, gravações, transmissões e tantos outros padrões, os quais, por sua vez, são apresentados constantemente pelas mídias digitais. Logo, todas as modificações e evoluções pautadas no espaço da comunicação não podem passar despercebidas no cenário da sala de aula. Em decorrência disso, é necessário inserir essas novas práticas multiletradas nesse espaço para que o estudante seja capaz de ultrapassar as barreiras da decifração e, assim, ampliar os significados e adquirir novos saberes.

## **METODOLOGIA**

Neste artigo, a metodologia de pesquisa adotada foi o estudo bibliográfico-interpretativo para a elaboração de conceitos, de forma que pudéssemos realizar uma apropriação dos termos estudados e das considerações predominantes. Desse modo, foi possível “recolher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas já existentes sobre um assunto” (Barros; Leheld, 2007), com base no olhar de pesquisadores medulares desses conceitos, como Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), Ribeiro (2021), Rojo e Moura (2012, 2019), Street (2014a, 2014b). Selecionamos estudiosos que conceituam e expressam significativas referências a respeito de letramentos e de práticas multiletradas.

Com o intuito de que este estudo tivesse maior intimidade com a realidade, utilizou-se como instrumento para coleta de dados a aplicação de um questionário realizado pelo *Google Forms* com perguntas abertas. É preciso

destacar que não foi solicitada no questionário qualquer identificação nominal. Além disso, os participantes foram informados de que, caso não se sentissem à vontade para responder, poderiam ficar livres para isso. Os sujeitos pesquisados atuam como professores nos anos iniciais da rede de ensino de um município no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, para que pudesse atribuir fidelidade à pesquisa proposta e, assim, fomentar a resolução do problema em questão.

Realizamos, assim, uma abordagem qualitativa-interpretativa. Minayo (2013, p. 16) compreende esse tipo de abordagem como:

Atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. *Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.*

Buscamos, com essa análise, interpretar os dados coletados e atribuir significados ao levantamento, fazendo uma reflexão acerca das teorias estudadas. Para fins de análise e com o propósito de dar conta do objetivo proposto, selecionamos respostas de sete docentes, identificados como PA, PB, PC, PD, PE, PF, PG.

Os professores, no momento da pesquisa, optaram por sustentar suas respostas na própria compreensão, em vez de buscar fundamentação teórica para as suas concepções sobre os termos questionados. Embora a pesquisa tenha limitações, ela pode ser compreendida como um instrumento considerável para fornecer, ainda que provisoriamente, subsídios para ações no sentido de mitigar ou resolver problemas que estão relacionados com o sistema educacional.

## **LETRAMENTOS POR INTERMÉDIO DO OLHAR DOCENTE**

Este espaço dedica-se a realizar reflexões acerca das convergências ou divergências a respeito das concepções que os professores têm sobre multiletramentos em suas ações, tensionando, assim, o que defende o referencial teórico desta pesquisa e as respostas geradas a partir dos questionários.

Nessa seara, os docentes que participaram desta pesquisa são, em sua maioria, mulheres, correspondendo a 90% do total dos pesquisados<sup>6</sup>. Elas têm idade entre 30 e 48 anos e graduação em Pedagogia, e a maioria delas – precisamente 80% – trabalha 40 horas semanais; os outros 20% dedicam-se à carreira docente de 60 horas semanais. Isso evidencia que o público desse estudo fica envolvido, na maior parte de seu dia, com a sala de aula.

---

6 Uma vez que as mulheres representam a maior parte dos sujeitos participantes da pesquisa, a partir deste ponto do texto, vamos nos referir a eles utilizando somente o feminino.

Para fins de organização contextual, as respostas às perguntas foram agrupadas de acordo com suas semelhanças no momento da leitura e análise. Traremos à discussão, neste momento, a primeira pergunta, a qual versava sobre a compreensão de letramentos. Diante das respostas obtidas, destacamos três: PA respondeu que compreendia esse termo como o “processo de alfabetização, de modo geral”. Para PB, letramento “é saber ler; reconhecer o som das letras.” Já PC pontuou que letramento significa “quando a pessoa já consegue assimilar a leitura e a escrita de uma palavra”.

Essas três respostas dão indícios de que os professores participantes do estudo, ao responderem sobre o conhecimento que têm sobre letramentos, compreendem-no como “letramento” (no singular), considerando-no uma concepção autônoma, como uma habilidade ou um domínio tão somente da técnica de escrita. Isso é notório na resposta da PB: “letramento é saber ler” ou “reconhecer o som das letras”, que, ao propor essa definição, distancia-se da ideia de que ler é um evento para domínio das práticas sociais. Portanto, tem-se uma concepção inicial de letramento como o domínio da técnica de ler, que se pode conceituar como letramento autônomo, assim como Street (2014a, p. 9) afirma: “concepção autônoma, centrada no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito.”

Com efeito, resta evidente que o domínio da leitura e da escrita está sendo pensado apenas como uma ação neutra, em que não são consideradas as condições sociais as quais permeiam a realidade do indivíduo, podendo afetar diretamente as significações das práticas comunicativas desse sujeito. Acerca do questionamento do que se entende por letramento, é preciso destacar a resposta da docente PD, que defendeu:

[...] letramento é a compreensão do mundo, é saber para que se usa a leitura e a escrita, se apropriar desse processo e dar uma função social, é saber a importância de ser alfabetizado para estar inserido no mundo que nos cerca.

A professora PE reforçou esse conceito ao pontuar que letramento é o “desenvolvimento da leitura e escrita nas práticas sociais”. Na mesma direção, a docente PF declarou que letramento:

[...] é tudo que traz a compreensão de leitura, seja leitura de livros ou a leitura de mundo, por exemplo. Na leitura de mundo, um adulto não letrado, por exemplo, sabe o que é uma garrafa de Coca Cola por sua vivência e experiência de vida, não necessariamente sabendo ler.

Quando analisamos as respostas anteriores, podemos inferir que tais professores já têm algumas concepções que os aproximam dos letramentos como práticas sociais com vistas à inserção na sociedade para a construção de

significados. Dessa forma, as ideias desses sujeitos aproximam-se do letramento como modelo ideológico, uma vez que esse modelo:

Ressalta a valorização do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas” (Street, 2014a, p. 44).

À vista disso, é preciso pensar um ensino de linguagens voltado às vivências do aluno a fim de que faça sentido. Por conseguinte, não deve ser considerado somente o que a escola prioriza, que é uma visão pautada na concepção de aquisição do domínio do ato de ler e escrever, enfatizando, assim, o modelo autônomo de letramento. Pelo contrário, os espaços escolares são convidados a promover práticas a partir das quais o aluno possa tornar-se protagonista na construção do seu conhecimento, de modo que, em sociedade, possa atuar como um cidadão crítico.

Ainda, como reflexão sobre a pergunta lançada aos professores a respeito do que compreendiam como letramentos, a resposta de PG nos chamou a atenção ao responder: “Desculpe, mas não sei explicar”. Essa resposta indica a ausência de domínio do termo, não só conceitual, revelando, provavelmente, uma prática que prioriza o letramento como modelo autônomo, tendo em vista que esse modelo “vem dominando o currículo e a pedagogia” (Street, 2014a, p. 150). Desse modo, o sujeito que sofre a ação docente está determinado a ser homogeneizado com os demais, empregando ações reprodutivistas de ensino.

Para chegarmos às evidências sobre as concepções das docentes, formulou-se o questionamento no sentido de identificar o que as participantes compreendiam sobre os multiletramentos. Diante das respostas, algumas se destacaram. PE, por exemplo, asseverou que “são práticas que podem ser feitas leituras diversas, textos, imagens, tirinhas, quadrinhas, receitas”. Essa resposta faz referência a uma prática que contempla vários tipos de gêneros textuais, o que se aproxima a características da multimodalidade (Ribeiro, 2021).

Em meio a respostas similares, as seguintes diferenciam-se na compreensão do que sejam práticas multiletradas. A professora PD confessou que desconhecia o termo. Todavia, pontuou:

[...] acredito que seja algo a respeito de se trabalhar com os alunos os diferentes tipos de materiais escritos que nos rodeia como livros, reportagens, panfletos, bulas de remédio, tirinhas de jornais e etc. a fim de atribuir ao processo um uso social para a leitura e a escrita.

Dessa forma, constatamos que PE assim como PD trazem consigo indícios da compreensão acerca dos multiletramentos, bem como a relevância de sua utilização no espaço escolar. Isso foi perceptível ao reforçarem que o

professor deve pensar em “ações diversificadas que possibilitem o letramento” (PE) e, ainda, que deve considerar também, nesse espaço, “a diversidade cultural inserida na linguagem” (PD). Essas ideias, portanto, deixam claro que ensinar passa pela necessidade de conceber as diversidades culturais que estão presentes nas múltiplas linguagens e nas culturas nas quais os alunos estão inseridos.

Rojo e Moura (2012, p. 13) enfatiza “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”, evidenciando que trabalhar com os multiletramentos em sala de aula requer um olhar voltado às várias culturas presentes nesse espaço. Ademais, ao se trabalhar sob essa perspectiva, é necessário considerar as diferentes formas de linguagens que configuram os textos emergentes oriundos do contexto moderno.

Salientamos que os demais professores, os quais deixaram de responder sobre o que são práticas multiletradas, demonstraram pouca ou nenhuma aproximação com o tema. Esse fato é relevante ou, no mínimo, preocupante diante de uma realidade que demanda um ensino voltado à diversidade. Assim, fica nítida a necessidade de seguirmos nos inquietando com novas discussões e estudos nessa área para pensarmos em ações que promovam a apropriação de novas práticas de ensino pelos docentes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU TEMPORÁRIAS)**

Os dados advindos do objetivo proposto, que foi investigar como os professores da Educação Básica compreendiam letramentos e práticas multiletradas, evidenciaram que o ensino das linguagens, voltado a trabalhos que priorizem as práticas letradas e os multiletramentos no espaço escolar, tem campo fértil para discussões em torno de uma aproximação teórica dos docentes sobre letramentos e multiletramentos. Com isso, acreditamos que o fazer docente possa ser subsidiado por conceitos que permitam elucidações e direcionamento às suas práticas e, desse modo, os professores possam realizar um trabalho em que contemplem as práticas multiletradas no espaço escolar.

Embora os conceitos em questão sejam essenciais para o domínio das práticas sociais, uma vez que permitem que os sujeitos envolvidos sejam capazes de produzir sentidos naquilo que aprendem, mesmo com toda a essencialidade de se dominar tais práticas, isso não ocorre. Esse cenário não se dá porque a maioria dos professores questionados desconhece o que significam os termos letramentos e/ou práticas multiletradas. Em decorrência disso, centram seus trabalhos em sala de aula em um letramento pautado no ensino da língua como habilidade. Logo, desconsidera-se o contexto social de cada estudante ao priorizarem, em sua grande parte, o letramento autônomo.

Notoriamente, cabe à escola priorizar uma política séria de inserção às práticas multiletradas, bem como o desenvolvimento da capacidade e do conhecimento para um exercício efetivo dessas práticas. Sabemos que, diante de um mundo globalizado e inserido na era digital, o envolvimento em práticas sociais que sejam mediadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação apresenta-se de modo inevitável, constituindo uma política de inclusão. Desse modo, a educação deve ter como compromisso promover oportunidades aos alunos de expandirem seus acervos de letramentos, auxiliando-os a se tornarem agentes ativos com pensamentos críticos na sociedade. Com isso, esses indivíduos poderão abrir caminhos para uma transformação social.

Por fim, destaca-se que este estudo se configura como um extrato para a realização de outras pesquisas que possam atender às necessidades de aproximação – que os professores demonstram em suas falas – sobre o domínio de práticas multiletradas e acerca dos letramentos.

## REFERÊNCIAS

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; trad. Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COPE, B; KALANTZIS, M; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática 1998.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S *et al.* (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 9–30.

RIBEIRO, A. E. Hipertexto. In: FRADE, I. C. A. da S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. p. 138–139. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/hipertexto>. Acesso em: 29 out. 2021.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

- ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.
- ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012
- ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.
- SOARES, M. Letramento em verbete: o que é letramento. *In*: SOARES, M. (org.). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1998, p. 13–26.
- STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014a.
- STREET, B. Multimodalidade. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014b. p. 229–230. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- STREET, B. Políticas e Práticas de letramento na Inglaterra: Uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51–71, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2022.

# EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E CIDADANIA: REFLEXÕES A PARTIR DA OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL<sup>1</sup>

*Daniel Florence Giesbrecht<sup>2</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

**A**s competições científicas dirigidas às Ciências da Natureza, Exatas e Tecnológicas ocupam posição de destaque no imaginário educacional contemporâneo, evidenciando uma longa tradição de valorização dessas áreas nos currículos escolares. Tais iniciativas, diversificadas em formato e amplitude, cobrem virtualmente todo o espectro do ensino fundamental e médio, reiterando o histórico privilégio epistemológico conferido às chamadas “ciências duras”. Em contraponto, as Ciências Humanas — essenciais para a formação crítica e cidadã — permanecem sub-representadas no campo das olimpíadas escolares. É justamente nesse cenário que se inscreve a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), proposta inovadora que busca atenuar tal assimetria, apostando em metodologias diferenciadas e superando formatos tradicionais de avaliação. Com respaldo do CNPq e da ANPUH, a ONHB institui uma pedagogia da complexidade histórica, ancorada em práticas interativas e colaborativas.

Desde sua criação, em 2009, a ONHB consolidou-se como parte integrante do calendário nacional de competições acadêmicas. Trata-se de um projeto de extensão da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), concebido pelo Departamento de História e coordenado pelas professoras Cristina Meneguello e Alessandra Pedro. A minha inserção como professor orientador, a partir de 2013, permitiu-me acompanhar de perto a singularidade epistemológica e metodológica da proposta. Destaca-se o modelo coletivo de participação — equipes compostas por três discentes — que, mobilizando fontes primárias

---

1 Este texto é uma adaptação do artigo original, por mim publicado, intitulado *A Olimpíada Nacional em História do Brasil: Socialização do conhecimento histórico por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação*, na 25ª edição da Revista Rios Eletrônica — UniRios, em 2020.

2 Doutorando em História Contemporânea na Universidade de Coimbra. Atualmente, é investigador do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20) e Professor Auxiliar Convidado na Faculdade de Letras (FLUC), ambos na Universidade de Coimbra. E-mail: daniel.giesbrecht@uc.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4142-6860>.

manuscritas, iconográficas e audiovisuais, desenvolvem suas atividades em um ambiente virtual de aprendizagem dinâmico e dialógico.

Com estrutura modular, desenvolvida em fases semanais e inteiramente mediada por ambiente virtual, a ONHB instaurou um novo paradigma no campo das práticas pedagógicas em História, ao conjugar mediação digital, análise de fontes e resolução coletiva de problemas. Tal configuração não apenas rompe com modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, como também se inscreve nos debates contemporâneos sobre cognição histórica, conforme delineado por Isabel Barca (2001). Dirigida a discentes do 8º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, bem como a professores da área, a Olimpíada oferece condições efetivas para a exploração de temáticas ausentes ou marginalizadas nos currículos oficiais, tensionando os cânones disciplinares vigentes. Em 2019, sua abrangência nacional foi reafirmada por um expressivo número de inscritos — mais de 73 mil participantes — oriundos de distintos contextos regionais e socioeconômicos.

Num contexto marcado pela circulação acelerada de informações e pela fragilização dos critérios de veracidade, inclusive no campo da História, proponho aqui uma reflexão crítica sobre a ONHB e sua articulação com a cultura digital na construção do conhecimento histórico. Alinho-me à perspectiva otimista de Manuel Castells (2003), para quem a potencialidade das redes digitais pode ser mobilizada com rigor científico.

A primeira seção deste estudo examina os dispositivos tecnológicos e os pressupostos metodológicos que alicerçam a ONHB. Em seguida, analiso um conjunto de questões formuladas entre 2013 e 2018, articulando-as a debates historiográficos e aos princípios da educação histórica.

## **2. TECNOLOGIA E HISTÓRIA: REPENSANDO O ENSINO NA ERA DIGITAL**

Cristina Meneguello (2018), coordenadora da ONHB, sintetiza a premissa fundante da iniciativa ao afirmar que a História é indispensável não apenas para compreender o passado, mas para decifrar o presente e a realidade circundante. Para que essa função se cumpra, como também propõe Ashby (2006), impõe-se a elaboração de estratégias pedagógicas adequadas à complexidade do conhecimento histórico. Com esse horizonte, os organizadores da ONHB lançaram mão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), arquitetando uma plataforma interativa que não só promove a inclusão digital, mas também simula as operações heurísticas do historiador.

Ao privilegiar o contato com fontes digitalizadas — ausentes, em geral, na rotina das escolas —, a ONHB insere-se no movimento de renovação

didática que compreende a pesquisa histórica como experiência formativa. Conforme argumenta Lucchesi (2013), a presença do digital na historiografia exige apreciação crítica, sobretudo diante das relações complexas entre internet, tecnologia e escrita da História. Nesse sentido, as ferramentas metodológicas da ONHB foram estruturadas com o intuito de romper com tendências eurocêntricas e de fomentar uma História do Brasil voltada para o exercício da cidadania.

As provas alinham-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2016), a qual destaca competências cognitivas e socioafetivas, tais como autonomia intelectual, pensamento crítico, compreensão da realidade social e domínio de fundamentos científico-tecnológicos. Cada fase semanal é acessada mediante login e senha, e as atividades propostas compreendem desde múltiplas escolhas a transcrições documentais e respostas dissertativas — todas elaboradas coletivamente.

Outros dispositivos, como *Skype*, *Facebook* e *WhatsApp*, ampliam o espectro comunicacional entre os participantes, possibilitando o acesso remoto à plataforma a partir de distintos contextos geográficos. O banco de dados permanece disponível mesmo após o encerramento da competição, funcionando como repositório aberto de estudos e práticas. Nesse sentido, Kenski (2012, p. 118) ressalta que comunidades virtuais de aprendizagem são “espaços abertos e dinâmicos onde se definem novas regras de atuação democrática e igualitária”.

As ferramentas de Educação a Distância (EaD), quando integradas a projetos pedagógicos críticos — como no caso da ONHB —, tornam-se instrumentos de expansão do espaço educativo e de resignificação do público. Trata-se de um potencial formativo que, segundo Basso et al. (2018, p. 35), produz impactos expressivos:

Repercutindo no ensino e provocando a pesquisa, com possibilidade de alcançar milhares de estudantes de ensino fundamental e médio em todas as regiões do Brasil simultaneamente. Isso ocorre somente porque esses meios existem e foram utilizados de forma programada, metódica e didática, alcançado resultados que, mesmo antes da discussão como eficiência pedagógica, já alcançam o objetivo precípua de incentivar o estudo da história, bem como o debate e a pesquisa (Basso, et. al. 2018, p. 35).

Nas seções subsequentes, passo à análise de exemplos concretos colhidos nas edições da ONHB em que atuei como orientador e historiador, evidenciando os desdobramentos dessa proposta inovadora no cotidiano escolar.

### 3. POR DENTRO DA ONHB: O LÚDICO E A HISTORIOGRAFIA NO COTIDIANO DA COMPETIÇÃO

Entre 2009 e 2019, a Olimpíada Nacional em História do Brasil apresentou 498 questões de múltipla escolha e 57 tarefas dissertativas, além da tradicional prova final presencial. Diante da extensão desse material, delimito aqui a análise a seis atividades — uma por edição, da 5ª à 10ª —, período em que atuei como professor orientador, buscando evidenciar os vínculos entre o lúdico, a metodologia histórica e a formação cidadã.

A primeira questão examinada é a de número 33, da 3ª fase on-line da 5ª edição (2013), centrada na temática da “conformação étnica brasileira”. O enunciado apresentava a pintura *A Redenção de Cam* (1895), de Modesto Brocos, e incluía um link para o artigo *O Futuro Era Branco*, de Giralda Seyferth, que trata de teorias eugênicas e do projeto de branqueamento racial. Trata-se de uma questão objetiva com quatro alternativas, cujas pontuações variavam entre 1, 4 e 5 pontos — exceto uma, considerada inteiramente equivocada. Foram propostas as seguintes alternativas:

- A. Os gestos de aclamação da mulher idosa e negra, de satisfação do homem branco, de harmonização da mulher mulata e de ternura da criança branca constroem um ambiente de redenção do passado escravagista brasileiro.
- B. A forma como foram dispostas as personagens por Modesto Brocos indica a hierarquia social do período, momento em que as mulheres eram responsáveis pelo branqueamento populacional.
- C. A cena ambientada à porta de um casebre em uma rua rudimentar mostra uma família à frente de uma construção simples de pau a pique, ornamentada com uma palmeira.
- D. A pintura de Modesto Brocos foi utilizada como ilustração por teorias médicas sobre a possibilidade do branqueamento populacional, revelando as aproximações que existiam entre arte e ciência no início do século XX<sup>3</sup>.

A atividade permitiu explorar os múltiplos focos das imagens e suas imbricações com os discursos racialistas da Primeira República. A partir da tradição iconográfica inaugurada por Erwin Panofsky (1967), propus aos alunos transcenderem a análise descritiva da cena para alcançar níveis de significado mais profundos, compreendendo a obra como veículo de valores sociais, ideologias científicas e mitologias nacionais.

Na edição seguinte, a 6ª (2014), destaco a 4ª questão da 1ª fase, centrada nas epidemias de varíola e sarampo e seus impactos na Amazônia colonial entre os séculos XVII e XVIII. O documento-base era um excerto de Bettendorf, jesuíta

---

3 Informação disponível em <https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/5-olimpiada/fases/index/27>. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 5, 0, 1 e 4. (Acessado em: 20/03/2020).

que associava a eclosão do surto à expulsão da Companhia de Jesus, ocorrida em 1661, interpretando-o como castigo divino. O enunciado foi desdobrado nas alternativas abaixo:

- A. A redução dos índices demográficos da região ao longo do surto epidêmico contribuiu para a diminuição do apego excessivo a riquezas tanto entre eclesiásticos quanto entre a população.
- B. Nos anos finais do século XVII a doença havia devastado a população local, livre e escrava, avançando em direção a outras regiões e chegando a Belém.
- C. O texto trata da epidemia de varíola que, a partir dos anos 1660, irrompeu na capitania do Maranhão.
- D. O missionário recorre a um elemento conhecido da tradição bíblica - a doença como punição divina - em seu argumento a favor dos jesuítas<sup>4</sup>.

A proposta evidenciava o entrelaçamento entre memória, religiosidade e política na interpretação das calamidades. Inspirado em Pollak (1992), propôs uma leitura da memória histórica como construção social, enfatizando os sentidos atribuídos ao sofrimento coletivo e a função legitimadora dos discursos religiosos.

A 7ª ONHB (2015) propôs, na questão n.º 9 da 1ª fase, uma abordagem das relações de gênero a partir de uma tabela estatística elaborada por uma ONG e do relatório *Por Ser Menina no Brasil*. As inferências possíveis se condensavam nas quatro proposições abaixo:

- A. O feminismo exerce um fator de dominação expropriando os homens da possibilidade de aprender tarefas domésticas.
- B. As tarefas domésticas são definidas pelas relações de gênero, que atribuem os cuidados com a casa e a família às meninas.
- C. Os papéis tradicionalmente associados às mulheres reforçam uma condição de dupla jornada de trabalho desde a infância.
- D. A herança patriarcal histórica mostra-se bastante presente no Brasil atua<sup>5</sup>.

Essa questão favoreceu múltiplos níveis de leitura, da análise estatística à discussão teórica. A partir da perspectiva de Costa Júnior (2017, p. 116-117),

Faz parte de uma linguagem com o escopo de produzir no investigador, no caso as equipes, uma impressão mais rápida e viva sobre as relações de gênero no Brasil. Sendo assim, o recurso da linguagem gráfica torna possível a organização de dados coletados, utilizando números ao

4 Informação disponível em <https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/6-olimpiada/fases/index/33>. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 0, 4, 1 e 5. (Acessado em: 20/03/2020).

5 Informação disponível em <https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/fases/index/41>. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 0, 4, 1 e 5. (Acessado em: 21/03/2020).

descrever fatos, promovendo na prática escolar a interdisciplinaridade e a conexão entre diversos assuntos, facilitando a comparação entre estes, especialmente para estabelecer conclusões. Não obstante, a exposição dos resultados da pesquisa apontar determinados aspectos relacionados à temática da questão, fez-se necessário refletir, problematizar e verificar as fontes das informações, além de buscar quais foram os procedimentos utilizados para gerar tais dados.

Sob minha orientação, diversas equipes aprofundaram-se na leitura de textos densos, como *Minha História das Mulheres*, de Michelle Perrot, e o estudo de Margareth Rago sobre Luce Fabbri, mobilizando conceitos historiográficos como feminismo e patriarcalismo.

Na 8ª edição (2016), em meio às ocupações escolares contra a reorganização imposta pelo governo paulista, a questão n.º 25 da 3ª fase destacava litografias satíricas publicadas na revista *Galleria Illustrada* (1888), que denunciavam o fechamento de 164 escolas públicas no Paraná. Os alunos também acessaram textos acadêmicos e fontes oficiais, como o relatório do presidente da província. As opções de respostas foram as seguintes:

- A. O conjunto das charges demonstra a inflexibilidade e a intransigência de professores, alunos e imprensa no tocante ao projeto de reorganização escolar, tido como um dos mais avançados do país àquela época.
- B. O periódico paranaense repercutiu a proclamada reforma educacional como um ataque à instrução pública.
- C. As charges cumprem sua função como gênero textual, realizando uma sátira em tom burlesco e caricatural.
- D. O primeiro desenho indica uma relação direta entre os cofres públicos e o físico debilitado do professor, reduzido a “tripas, ossos e nervos”<sup>6</sup>.

A comissão organizadora salientou que o objetivo da questão era estimular o debate sobre os impasses da educação pública ao fim do Império. A partir do cruzamento com os protestos de 2015, propus aos estudantes refletir sobre o conceito de “consciência histórica”, nos termos de Isabel Barca (2007, p. 117): “Uma consciência histórica para este tempo exigirá uma ideia dinâmica da História, assente não só na construção narrativa (não fragmentada) do passado como também na interpretação criteriosa de uma multiplicidade de fontes”.

Na 9ª edição (2017), já sob o governo Temer, que implementara a Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), a ONHB assumiu posição crítica. A questão n.º 27 da 3ª fase incluía o Decreto-Lei n.º 869/1969, um Guia de Civismo e a capa do manual *Princípios de Educação Moral e Cívica*. Complementava-se com o artigo de Juliana Filgueiras sobre a disciplina EMC.

6 Informação disponível em <https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/fases/index/53>. O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 0, 5, 4 e 1. (Acessado em: 25/03/2020).

Após analisarem tais materiais, os participantes foram orientados a escolher um das seguintes alternativas:

- A. Os documentos se relacionam à Reforma do Ensino promovida pelo Regime Militar, nas décadas de 1960 e 1970.
- B. A presença de princípios militares no sistema de ensino buscava controlar a moral social dos cidadãos, interferindo diretamente em atitudes públicas e privadas.
- C. A reforma educacional visava a legitimação do governo autoritário do período.
- D. A defesa de uma consciência cívica e patriótica, ensinada nas escolas e universidades, esteve vinculada à valorização da disciplina de História<sup>7</sup>.

Em consonância com Costa Júnior (2017, p. 140), entendi que a criação da disciplina EMC visava legitimar essencialmente o poder instaurado pelo Golpe de 1964. Com sua obrigatoriedade em todos os níveis de ensino, ela reforçava uma pedagogia autoritária, orientada à valorização de símbolos nacionais e à supressão do pensamento crítico.

A 10<sup>a</sup> edição da ONHB, em 2018, apresentou inovações significativas: seis fases on-line e um exercício inédito de transcrição documental. O texto a ser transcrito era uma petição de Luiz Gama, escrita em 1877. A reação dos estudantes, marcada por entusiasmo e empenho, revelou a eficácia pedagógica da proposta, que simulava o trabalho filológico de um historiador. Silvia Lara (2008, p. 21–22) sintetiza bem essa dimensão:

(...) ao longo de suas vidas, homens e mulheres produziram textos diversos – do modo como achavam que deveriam ser escritos, por motivos e com fins os mais variados. Pois bem: isso significa dizer que a leitura não deve buscar apenas o que foi escrito, mas também como foi escrito, por que foi escrito e como aquele texto circulou e foi guardado. Todos esses aspectos são fontes de informação para os historiadores. Para além de seu “conteúdo”, um texto também possui elementos materiais que, juntamente com o gesto que lhe deu origem, precisam ser levados em conta na análise. Isso não implica ter que mudar de objeto, ou ter que deixar de fazer história social. Ao contrário: ao levarmos em consideração todos esses componentes de um documento textual, ampliam-se as possibilidades de conhecer e compreender as ações humanas no passado. Mais ainda, sem a análise simultânea deles, perdemos informações e não conseguimos transformá-los em fontes históricas.

Em síntese, a 10<sup>a</sup> edição da ONHB evidenciou não apenas o êxito de uma proposta comemorativa, mas sobretudo a consolidação de um ambiente propício à prática de técnicas metodológicas fundamentais à formação de

---

7 Informação disponível em [https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb9/fases/fase\\_3/questao/q27](https://prova.olimpiadadehistoria.com.br/prova/onhb9/fases/fase_3/questao/q27). O valor atribuído às alternativas foram respectivamente 1, 4, 5 e 0. (Acessado em: 25/03/2020).

historiadores(as). Ao ampliar as fases on-line e introduzir um inédito exercício de transcrição documental, a competição estimulou os estudantes a imergirem em procedimentos típicos do ofício historiográfico, reafirmando a centralidade dos documentos textuais na produção do conhecimento histórico (Giesbrecht, 2019).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A reflexão aqui desenvolvida buscou demonstrar que a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) ultrapassa os limites de uma prática didática convencional, afirmando-se como um dispositivo metodológico e epistêmico que tensiona as formas instituídas de transmissão e apropriação do conhecimento histórico no ensino básico. Mais do que uma atividade extracurricular, a ONHB inscreve-se como prática situada na confluência entre mediação pedagógica, elaboração narrativa e crítica das fontes, constituindo um campo de experimentação historiográfica que desloca a lógica instrucional para privilegiar a investigação compartilhada e o exercício interpretativo. Ao articular tecnologias digitais, suportes documentais heterogêneos e estratégias colaborativas, a Olimpíada reposiciona o espaço escolar como território de problematização, onde o passado é constantemente reinscrito à luz das demandas do presente.

Ao propor uma pedagogia da complexidade, a ONHB desloca o ensino de História de sua função meramente expositiva para uma experiência investigativa, ancorada na mediação entre documento, narrativa e consciência histórica. Mais do que um repositório de conteúdos, a Olimpíada torna-se um laboratório hermenêutico, no qual os(as) estudantes são instigados(as) a decifrar o passado a partir de seus vestígios, disputas e silêncios. O trabalho com transcrição documental, análise iconográfica e leitura de estatísticas reforça essa aproximação entre ensino e ofício do historiador.

As questões discutidas — atravessadas por temas como gênero, raça, cidadania, educação, moral e política — reiteram a dimensão política da História enquanto saber situado, marcado por disputas de sentido e implicações sociais. Ao colocar tais temas em circulação num espaço de aprendizagem coletiva e crítica, a ONHB opera como forma de intervenção no presente, reconfigurando o papel da disciplina escolar e suas interfaces com a esfera pública.

História e tecnologia, longe de se constituírem esferas antagônicas, revelam-se aqui como instâncias complementares, cuja integração — desde que pautada pelo rigor metodológico — pode ampliar os horizontes da formação histórica no ensino básico. A ONHB não apenas afirma o estatuto epistemológico da História no currículo, mas propõe um modelo de formação que conjuga autonomia intelectual, ética da interpretação e compromisso com o debate público.

Assim, concluo que a ONHB não se limita à difusão de conteúdos: ela opera uma reconfiguração do ensino de História ao investir na construção de uma consciência histórica orientada à leitura crítica do tempo presente. Em um cenário marcado por negacionismos, revisionismos e ataques ao conhecimento, iniciativas como essa reafirmam a centralidade da História na formação de sujeitos capazes de disputar narrativas, questionar evidências e imaginar futuros possíveis. O ensino de História, nessa perspectiva, permanece um instrumento fundamental de resistência e emancipação.

## REFERÊNCIAS

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar*, Curitiba, p. 151-170, 2006.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*, Porto, 3. série, v. 2, 2001.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 1, p. 115-126, 2007.

BASSO, Silvia Eliane Oliveira; COSTA, Maria Luisa Furlan; OLIVEIRA, Patrícia Mertzig Gonçalves. Educação à distância e a Olimpíada Nacional de História do Brasil: o êxito da modalidade de um programa inovador. *Colloquium Socialis*, Presidente Prudente, v. 2, n. 3, p. 32-36, jul./set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 17 mar. 2020.

CASTELLS, Manuel. *Comunidades virtuais ou sociedade de rede? A galáxia da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos. *A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e o ensino médio integrado do IFRN*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte; Universidade Estadual do Rio Grande do Norte; Universidade Federal do Semi-Árido, 2017.

GIESBRECHT, Daniel Florence. *A história e seu universo paradigmático: epistemologia no centro do debate*. São Paulo: Editora Lux, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LARA, Silvia Hunold. Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 17-39, dez. 2008.

LUCCHESI, Anita. História e historiografia digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública. Comunicação apresentada no *XXVII Simpósio Nacional de História da ANPUH*, Natal, 22 a 26 jul. 2013.

MENEGUELLO, Cristina. Entrevista. *CBN Campinas*, ago. 2018. Disponível em: <https://www.portalcbncampinas.com.br/2018/08/duas-equipes-campineiras-levam-ouro-em-olimpiada-nacional-em-historia-do-brasil/>. Acesso em: 17 mar. 2020.

PANOFSKY, Erwin. *Essais d'íconologie*. Paris: Gallimard, 1967.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

# AS METODOLOGIAS ATIVAS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

*Mirna Susana Viera de Martínez<sup>1</sup>*

*Andressa Reis Brasil<sup>2</sup>*

*Andressa Moraes<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

**S**empre que se começam a discutir as temáticas de metodologias ativas e avaliação da aprendizagem surgem opiniões diversas e contraditórias a esse respeito. De alguns anos até hoje muito se tem estudado sobre os impactos das metodologias ativas na aprendizagem dos alunos assim como sobre a avaliação da aprendizagem.

Este trabalho de investigação ocorreu da seguinte problemática levantada pelas participantes deste estudo que ocorreu em sala de aula e foi levantada a problemática de: “Por que os professores enfrentam dificuldades para a aplicação de metodologias ativas nas suas aulas e também na avaliação da aprendizagem dos alunos?” Desse questionamento surgiu a necessidade de investigar junto a professores da Educação Superior primeiramente a resposta para esse problema e após partimos para investigar com docentes de diferentes níveis de ensino como isso estava acontecendo.

Para a construção do referencial teórico foram feitas várias leituras sobre a temática metodologias ativas e avaliação da aprendizagem. Após foi elaborado um formulário no aplicativo Forms para ser enviado aos docentes.

Com os dados coletados, partimos para análise de Conteúdo conforme Bardin, que possibilitou o levantamento de três categorias: descrição, metodologias ativas e aprendizagem e avaliação da aprendizagem.

Após a análise e interpretação dos dados foi possível tecer conclusões provisórias sobre a temática que foram expostas ao término do trabalho.

---

1 Docente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- Unidade em Bagé- Licenciada em pedagogia Mestre e Doutora em Educação. Email: mirna-martinez@uergs.edu.br

2 Aluna do Curso de Pedagogia 2º semestre. UERGS- Bagé.

3 Aluna do Curso de Pedagogia 2º semestre- UERGS Bagé.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A partir dos desafios, experiências vividas e práticas de aprendizagem, na busca da ampliação dos meus saberes e desenvolvidas ao longo do meu exercício docente em diferentes graus de ensino sempre me questionei porque é tão difícil entender a avaliação e as metodologias ativas como momentos diversos de aprendizagem ao longo de todo o processo e que precisa ser desvinculada de uma rotina pedagógica tradicionalmente vivenciada na escola e na Universidade. Mais do que nunca, urge vivenciar experiências diversificadas em forma de metodologias para conduzir um processo de ensino e aprendizagem mais significativos para os alunos e uma avaliação da aprendizagem mais real e inovadora, que transforme o cotidiano das salas de aula.

O questionamento principal que envolve esta investigação volta-se para saber se e porque os professores enfrentam dificuldades para ultrapassar o modelo tradicional de ensinar e avaliar os seus alunos. Na rotina das salas de aula as maneiras de conduzir o processo e as práticas na avaliação da aprendizagem seguem o modelo tradicional, aulas expositivas e provas ao final do bimestre.

A maneira de trabalhar e a avaliação em nossa prática docente passa, muitas vezes, por uma dissonância entre as propostas mais inovadoras e o que realmente se efetiva. Se realmente os novos conceitos fossem inseridos no processo ensino-aprendizagem, as formas de sistematizar a avaliação da aprendizagem deveriam ser realizadas de maneiras diferentes.

Como afirma Luckessi (1995, p.22), “os investimentos em atualização pedagógica não chegam às salas de aula ou, na maioria das vezes, lá chegam para manter tudo como está”.

Partindo deste entendimento, cabe um questionamento inicial: por que as práticas avaliativas que atendam aos novos delineamentos e paradigmas presentes nos discursos pedagógicos são tão difíceis de serem implantadas?

Tratando-se especificamente das metodologias ativas e da avaliação da aprendizagem, a investigação enquadra-se num contexto paradoxal: onde simplesmente ela é vista como medir as aprendizagens e uma outra proposta que tenta se sobrepor a isso.

A avaliação da aprendizagem carrega um aspecto dicotômico, sabendo-se que apesar de estar ligada às atividades de exame, que englobam o medir, o corrigir e o qualificar, não pode ser reduzida e confundida com elas, pois não começam nem terminam em si mesmas.

O ato avaliativo para progredir na trajetória escolar precisa romper com o paradigma da linearidade e deve deixar de ser um ato fracionado, que se realiza em determinado momento e se esquece em outro. Ela não é uma ação estanque, que ocorre somente ao final de um bimestre ou trimestre e

desconsidera todas as aprendizagens construídas ao longo do processo. Essa forma tradicional de entendê-la reduz as novas maneiras e possibilidades de praticá-la em sala de aula.

O professor que assume posturas mais críticas e progressistas deve ser coerente entre o pensar e o agir, então, não pode manifestar que se posiciona neste enfoque e não se sente capaz de correr o risco, em termos da avaliação da aprendizagem de inovar as suas práticas.

Na visão de Teixeira e Nunes (2014, p.90): “Portanto, avaliar não é considerar o currículo, é pensar dizer e fazer, é (re) fazer quando há necessidade, é construir e, sobretudo, desconstruir para se alcançar o fim maior: a educação formativa. Avaliar significa assumir ou rejeitar o objeto desejado”.

Ao buscar determinar quais as práticas realmente diferentes de avaliação da aprendizagem que podemos encontrar nos diferentes graus de ensino podemos citar para corroborar esta visão a Esteban (2008, p.86) quando afirma que: “ A prática avaliativa deve se consubstanciar em um processo discursivo entre múltiplos sujeitos, no qual múltiplas narrativas apontam para os limites e desafios a serem enfrentados; uma prática na qual docentes e estudantes atuam como mediadores do processo ensino-aprendizagem e da avaliação”.

Ao analisar o processo de avaliação temos que ter em mente que não se trata de caracterizar os tipos e instrumentos e, sim, precisamos compreendê-la adequadamente onde se deve privilegiar o processo de ensino e aprendizagem e segundo Teixeira e Nunes (2014, p.84) “ultrapassando os limites metodológicos e vencendo os paradigmas instaurados sobre ela, de aprovar ou reprovar ou de não fazer avaliação nenhuma”.

Por isso, considero relevante que os professores busquem aproximar a teoria estudada sobre metodologias ativas e avaliação da aprendizagem, que vai além de práticas tradicionais, buscando o exercício de uma concepção de metodologias ativas que façam o aluno ser participante ativo da sua aprendizagem e de uma avaliação emancipatória que traz no seu bojo a ênfase sobre a aprendizagem significativa do aluno.

Sabe-se que a maneira dos docentes trabalharem e da avaliação tem que mudar. Mas a pergunta que logo emerge, volta-se para o como mudar. Não é possível mudar apenas uma parte, pois, pode-se criar um monstro e os problemas se tornarem mais diversificados e resistentes. É necessário fazer mudanças envolvendo o todo. De acordo com Hoffmann (2001) ela considera a formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional um dos desafios atuais da educação. Embora as veementes críticas sobre o caráter de controle e autoritarismo inerentes a essa prática secular do sistema educacional, é sabido que a atenção a essa área em cursos de formação, é frequentemente

descuidada ou desarticulada da realidade do contexto educacional, reduzindo-se a um estudo superficial de modelos teóricos de avaliação e à análise crítica do seu caráter ideológico

Cabe à educação oportunizar essa reforma nas mentalidades, visando formar cidadãos com uma maior solidariedade intelectual, capaz de enxergar-se como parte de uma sociedade multicultural.

Conforme Hoffmann (2001, p.56)

O desafio é justamente redimensionar essa formação, ultrapassando a análise histórica e a crítica ao processo classificatório- importante em termos de compreensão da realidade-, e aprofundando estudos sobre concepções teóricas e metodológicas de uma avaliação contínua e qualitativa, em cursos de formação de professores, sem censura de discutir a complexa realidade educacional de nossas escolas.

A reflexão sobre o estado atual do processo ensino-aprendizagem nos permite identificar um movimento de ideias de diferentes correntes teóricas sobre a profundidade do binômio ensino-aprendizagem e avaliação da aprendizagem.

Segundo reportagem da revista Escola (fevereiro, 2003) “Avaliar para ensinar melhor” aponta que a ênfase é no aprender, pois o professor deixa de ser o simples transmissor para: “virar quem, numa parceria com crianças e adolescentes, prepara todos para que *elaborem seu conhecimento*” (grifo meu). Destaca-se, assim, a importância do conhecimento da realidade dos alunos, pois, possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes. Também, há necessidade de diversificar as estratégias, procedimentos de ensino para poder avaliar melhor.

Segundo Dalbem (1997), duas abordagens da avaliação escolar vêm se contrapondo com muita frequência nesta década: uma que insiste em definir o sucesso ou fracasso do aluno no processo ensino-aprendizagem e outra que considera que a avaliação incide sobre todo o processo de ensino-aprendizagem.

A educação predominante nas escolas tem sido baseada na transmissão de conhecimentos, no ensino, a prática mais comum é cópia e repetição de exercícios repetitivos que levam a um adestramento em técnicas e habilidades que privilegiam a memorização.

Um outro prisma para a avaliação escolar que se apoia na necessidade de estabelecer vínculos significativos entre as experiências de vida dos alunos, os conteúdos oferecidos pela escola e as exigências da sociedade, estabelecendo também relações necessárias para a compreensão da realidade social em que vive e para mobilização em direção a novas aprendizagens com sentido concreto.

Desta forma, a avaliação mediadora ganha destaque dentro de um paradigma que tem como objetivo promover a aprendizagem, mediação significa movimento, provocação, mediação em direção a. A avaliação mediadora é aquela que não está no término de um período das tarefas dos alunos, no término de um

período escolar, mas numa ação educativa do professor, de reflexão teórica e de ação educativa provocativa entre uma e outra tarefa do aluno. Onde está a ação avaliativa do professor? Ela deve partir da atividade do aluno, ela é o ponto de partida para análise da produção. O professor deve analisar a atitude do aluno diante da atividade, analisar o resultado apresentado, refletir teoricamente e, através de sua ação como professor, provocar, desafiar, descobrir melhores soluções para aquelas hipóteses que ele vem construindo gradativamente. É a mediação entre o conhecimento inicial e o saber enriquecido, através da ação, da provocação e do desafio.

Para Vasconcellos (1995), a avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve ter o caráter de acompanhamento de processo. Deve abranger os três aspectos básicos da tarefa educativa: trabalho com o conhecimento, relacionamento interpessoal e organização da coletividade.

A avaliação deve ter como objetivo, informar os atores envolvidos sobre a direção do processo de aprendizagem dos alunos; captar as necessidades e falhas do processo, comprometer-se com a busca da superação; possibilitar aos professores e alunos refletirem conjuntamente sobre a realidade, selecionar as formas apropriadas de dar continuidade ao processo, tomada de decisão, uma mudança de atitude. Para tanto é necessário a definição clara dos critérios a serem avaliados com todos os envolvidos.

A avaliação do processo de aprendizagem deve ser contínua, analisando as diferentes etapas do processo. Avaliar o processo e não apenas o produto.

Avaliar a aprendizagem de formação de valores com o mesmo interesse que os conteúdos conceituais é uma decisão que só se pode assumir realmente se se concebe que a educação escolar deve ser integral. Para caminhar no sentido de uma educação integral não basta ensinar conhecimentos, mas também atitudes de investigar, de debater, de respeitar posições divergentes, de organizar-se, de tomar decisões coletivamente, capacidade de estabelecer relações, de administrar seu tempo e seu espaço, de criticar e interferir na realidade de forma reflexiva e criativa, de adotar estratégias de resolução de problemas. Assim concebida, a avaliação se torna coerente com a concepção de educação e de aprendizagem aqui brevemente esboçada.

A avaliação tem de estar a serviço de algum objetivo, não tem sentido por si mesma. Se o objetivo é a formação integral do aluno, há de se avaliar essa integridade. Não basta avaliarem só os conhecimentos; a avaliação não pode ocorrer em um só momento do processo, no início (diagnóstica), no final (somativa), mas ao longo de todo o processo (formativa).

Ainda, confirmando todo o exposto, Hoffmann (2001) indica que o caminho para a avaliação mediadora não pode ser outro senão a busca de

significado para todas as dimensões da relação entre educandos e educadores através de investigação séria acerca das peculiaridades dos aprendizes e das aprendizagens; a visão de quem quer conhecer para promover e não para classificar ou julgar; a certeza de que as incertezas são múltiplas em educação porque se baseiam em relações humanas, de natureza qualitativa.

## **METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS**

A investigação situada no paradigma qualitativo no tipo de pesquisa descritiva, busca analisar as percepções dos oito docentes que participaram da pesquisa e que foram designados com os números de 1 a 8.

Os dados foram analisados segundo a metodologia de Análise de Conteúdo conforme Bardin, no qual foram levantadas três categorias: descrição, metodologias ativas e avaliação da aprendizagem.

Na primeira categoria, as respondentes da pesquisa foram 8 professoras que atuam: uma no (AEE) Atendimento Educacional Especializado, três professoras que trabalham na Educação Infantil e Anos Iniciais e três professoras que atuam nos Anos Finais e Ensino Médio e uma professora da Educação Superior.

A segunda categoria levantada foi sobre as metodologias ativas.

As que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais manifestaram que trabalham com metodologias ativas, trabalham com projetos de ensino e utilizam a prática da sala de aula invertida, sempre colocando os alunos como protagonistas do processo de aprendizagem, para envolvê-los nos conteúdos de ensino. E constataram com surpresa um grande envolvimento dos alunos na proposta da sala de aula invertida.

Ressaltaram que evidenciaram dificuldade em praticar em sala de aula a Metodologia de Gamificação, pela falta de ferramentas adequadas.

Ainda destacaram como ponto positivo que a metodologia Colaborativa desenvolve as habilidades sociais para troca de conhecimento mútuo entre os alunos. Elas concordam que os alunos ficam melhor preparados, com essas metodologias, para serem mais autônomos fora da escola.

Como desvantagem ou problemática central elas apontam que nessas metodologias é mais complexo controlar a participação equitativa de todos os alunos. Uma das participantes apontou que dentre os principais desafios estão: a resistência à mudança, a gestão do tempo de sala de aula e a avaliação dos resultados, assim como, a heterogeneidade das turmas e número de alunos.

A segunda categoria se relaciona com as metodologias ativas e foi percebido que as mesmas já fazem parte do agir das professoras que apesar dessas problemáticas o impacto que as metodologias tem nas instituições de ensino são ainda maiores quando o aluno atua como protagonista de seu aprendizado,

com aulas dinâmicas e personalizadas para diferentes estilos de aprendizagem com foco no desenvolvimento também de habilidades sociais e competências da educação socioemocional como a empatia e resiliência.

Afirmam, ainda, que ao oferecer opções de atividades para os alunos e permitir que eles escolham as que mais os motivam, promoverá uma educação mais inclusiva e eficaz.

Nesse prisma, a professora que atua no SAEE descreve que considera não ser possível trabalhar apenas com uma metodologia no atendimento educacional especializado e cita que as mais utilizadas por ela são a Metodologia Sociointeracionista, Construtivista, Metodologia Ativa, Múltiplas Inteligências, como relato de uma memória marcante ao aplicar as diferentes metodologias, a professora conta que ao receber um estudante autista de suporte 1 com relatos de agressividade, não verbal, uso de fraldas e rigidez cognitiva nas rotinas do cotidiano, foi utilizado a tecnologia assistiva com o uso de pranchas de comunicação, painel sensorial, cestas terapêuticas sensoriais, cestas de gamificação, jogos pedagógicos para trabalhar no percurso de aprendizagem. Também, fez o uso de rotinas, regras sociais e diferentes suportes de escrita para ele receber o conteúdo e também recursos para adaptação motora que auxiliou no melhor convívio com o grupo, mas principalmente rendeu um momento inesquecível para a professora que ao passar dois anos de atendimento individualizado, um dia chegou para buscar o estudante que veio correndo para abraçá-la e disse: “Oi, Prof”. Afirma que esse momento se tornou ainda mais memorável por se tratar de um estudante que não constituía frases e nem indicava o remetente, foi uma devolutiva importante para o processo de aprendizagem que fazia uso das Metodologias Ativa, Múltiplas Inteligências e Construtivista.

Dessa forma, essa mesma professora revela que a maior dificuldade dos alunos para aplicação durante a imersão das diferentes metodologias de ensino é o uso adequado de tecnologia, compreendendo que o uso do jogo tem uma intenção educativa.

Na terceira categoria levantada metodologias ativas e avaliação da aprendizagem, uma das desvantagens metodológicas é a quantitativa, pois, já ouviu relatos de sala de professores que as famílias e o sistema de ensino se preocupam mais com notas, dando ênfase em provas externas o que se torna de certa maneira preocupante por que para essa professora as metodologias que mais engajam e atendem os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos são aquelas que tem intenção de incluir, respeitar a singularidade dos alunos, utilizando diferentes suportes de aprendizagem e para isso é necessário conhecer o grupo que está trabalhando, conversar com outros colegas, fazer uso de redes de apoio e serviços oferecidos na rede pública, essa educadora revela que o desafio

enfrentado pelos professores ao implementarem uma metodologia inovadora é provavelmente o próprio educador que precisa de incentivos através de formações que tragam essa temática, mas também precisam buscar conhecimentos de maneira singular e que o maior impacto nas instituições de ensino com as tendências pedagógicas é receber estudantes digitalizados, mas não alfabetizados para tecnologias é necessário reapresentar a tecnologia para os alunos de maneira que ela cativa no momento de aprendizagem, assim despertando o interesse de conhecer e aprender não só do aluno, mas também do educador.

Treinamentos e abertura para feedbacks, adaptações criativas, otimização com um bom planejamento e uso das tecnologias, diversificação de avaliações formais e informais e personalização de múltiplos caminhos de aprendizagem.

## CONCLUSÃO

Foi possível concluir que as metodologias ativas desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, influenciando diretamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Nas respostas obtidas as metodologias ativas foram maioria. Os professores destacam como elas colocam os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem, construindo o conhecimento de maneira mais autônoma.

Segundo Bacich e Moran (2018, p. 2), “As pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais”

As metodologias ativas estão presentes nas salas de aula, alguns professores não concordam plenamente. Mas, a maioria dos entrevistados afirmam que sim, pois permitem entender e observar o desenvolvimento dos alunos e, sempre adaptar os planos de aula para obter sucesso. Hoffmann (2001) indica que o caminho para a avaliação mediadora não pode ser outro senão a busca de significado para todas as dimensões da relação entre educandos e educadores através da investigação séria acerca das peculiaridades dos aprendizes e das aprendizagens; a visão de quem quer conhecer para promover e não para classificar ou julgar; a certeza de que as incertezas são múltiplas em educação porque se baseiam em relações humanas de natureza qualitativa.

No que se refere as estratégias utilizadas e avaliação da aprendizagem, demonstraram que utilizam diversas modalidades, como manifestou a professora de dança “ que traz para a parte prática a vivência dos conteúdos da sua disciplina através do trabalho com o corpo do aluno, além de jogos como auxiliar da construção do conhecimento”. A utilização de diversas estratégias como: mapa mental, mapas conceituais, seminários, rodas de conversa e trabalhos em grupos

como forma de avaliar o percurso das aprendizagens. Segundo Bacich e Moran (2018, p. 3), ``Os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais``. Isso demonstra que nem todas as pessoas aprendem no mesmo ritmo e com necessidade de trocas entre professores e alunos.

Concluindo provisoriamente foi possível apontar a nossa dificuldade em obter as respostas, mas na quase totalidade dos entrevistados concordam que a utilização de metodologias ativas e avaliação da aprendizagem fazem a diferença no processo de ensino de seus alunos. Os dados mostram que os professores buscam imprimir em seu trabalho um novo perfil de ação, a partir de novas experiências.

Os dados apontaram que as práticas com metodologias ativas buscam aliar a aprendizagem às novas tecnologias ou, até mesmo, realizar aprendizagens compartilhadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACICH, Lilian; MORAN, Jose. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. 2-3 p.
- CAMARGO, Fausto, DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CONDEMARÍN, Mabel, MEDINA, Alejandra. **Avaliação autêntica**. Porto Alegre: Autêntica, 2005.
- COSME, Ariana et al. **Avaliação das aprendizagens. Propostas e estratégias de ação**. Porto: Porto Editora, 2021.
- DALBEN, Ângela. **A relação da avaliação com o conhecimento**. In: *Presença Pedagógica*. Nº 18. p.66-73. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.
- ESTEBAN, Maria Teresa, AFONSO, Almerindo (orgs). **Olhares e interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERNANDES, Claudia de O. (org). **Avaliação das aprendizagens. Sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**. São Paulo: Mediação, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação Mediadora**. São Paulo: Mediação, 2010.
- LUCKESSI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MELCHIOR, Celina. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.
- MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer. Examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REVISTA NOVA ESCOLA. Jan. Fev. 2003. São Paulo: Abril, 2003. p. 26-33.

TEIXEIRA, Josele, NUNES, Liliane. **Avaliação escolar da teoria à prática.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

# COLONIALISMO DIGITAL E CAPITALISMO DE VIGILÂNCIA: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

*Luís Eduardo Primaz<sup>1</sup>*

*Luciano Andreatta Carvalho da Costa<sup>2</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

**N**a sociedade atual, não há mais fronteiras entre “mundo digital e mundo virtual” e a sala de aula tradicional cedeu espaço para novas TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação. “Os homens nunca se viram, tal como hoje, aproximados uns dos outros pelos instrumentos de informação e comunicação”, Comparato (2019). Bazzo (2020) confirma que “a humanidade vive, mais do que nunca, sob os auspícios e domínios da ciência e da tecnologia, e isso ocorre de modo tão intenso e marcante que é comum muitos confiarem nelas como se confia numa divindade”.

É nessa perspectiva que temas como o Colonialismo Digital e o Capitalismo de Vigilância com a utilização de ferramentas proprietárias na educação, a noção da proteção de dados pessoais em conformidade com o direito à informação, são palavras-chave para preservação de uma educação pública e de qualidade para os próximos anos. Existe um verdadeiro confronto entre controle e liberdade; segurança e privacidade, onde não se sabe ao certo quais os limites e extensões das práticas pedagógicas atuais no que se refere ao uso das tecnologias desenvolvidas pelo colonizador, seja na captura e análise massiva de dados, como também numa forma de controle tecnológico muito menos observável.

Destarte, cabe aduzir a noção de “Colonialismo Digital” onde os “novos colonizadores”, agora atuando em polos tecnológicos, impõem uma nova forma

---

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGEEd-MP/Uergs); Bacharel em Sistemas de Informação pela Universidade FEEVALE/RS; E-mail: luis-primaz@uergs.edu.br.

2 Doutor em Engenharia Civil pela UFRGS; Professor Adjunto da Uergs/RS, onde coordena o Programa de Pós-Graduação em Formação Docente para Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática (PPGSTEM); E-mail: luciano-costa@uergs.edu.br.

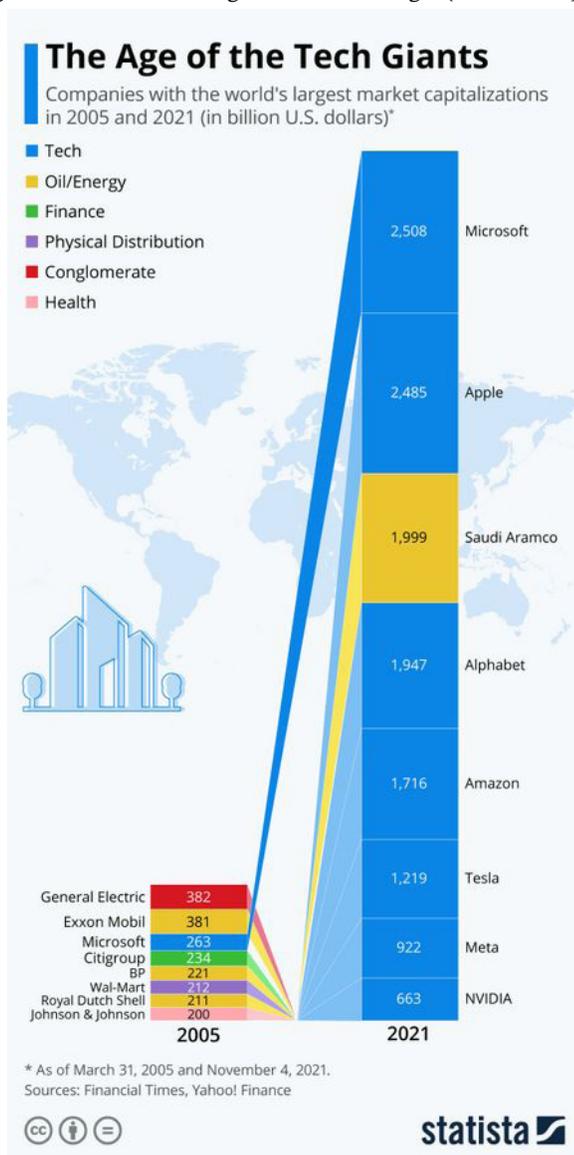
de imperialismo afetando nossa sociedade como um todo, contextualizada na esfera da educação tecnológica e, por extensão, da educação básica como um todo.

Neste cenário dominado pelas grandes corporações de tecnologia, em particular, no caso do Governo do RS, pelo *Google*, enquanto docente na rede estadual de educação do RS atuando como professor da educação profissional e tecnológica, onde, no contexto pandêmico, foi perceptível, como jamais visto antes, o investimento do governo na aquisição (às pressas) do *Chromebook* do *Google*<sup>3</sup> e suas tecnologias educacionais. O *Big Other*, a corporação modelo do Capitalismo de Vigilância, tal como descrito por (Zuboff, 2021), foi a solução que estava à disposição de todas as escolas da rede estadual de educação do RS. Percebe-se que, mesmo antes da pandemia, o *Google* já havia entrincheirado o governo local.

Este estudo propõe uma reflexão sobre a importância da tomada de decisões mais conscientes no uso de recursos digitais na educação, uma necessidade que já era evidente antes da pandemia. No entanto, a atual situação conferiu às corporações um poder ainda maior, permitindo não apenas a utilização de dados pessoais, mas também a capacidade de influenciar comportamentos e moldar o futuro da educação.

---

3 Antes da pandemia, os recursos do *Google for Education*, pacote de aplicativos de edição, armazenamento em nuvem (*Google Drive*) e *chromebooks*, já representavam a maior participação de mercado na área (SINGER, 2017). Logo no início da quarentena, em abril de 2020, o número de usuários do *Google Classroom* já havia dobrado (BERGER; DE VYNCK, 2020). Em fevereiro de 2021, consolidando essa tendência hegemônica, a participação de mercado do *chromebook* ultrapassou a de computadores *Mac* pela primeira vez (CHROMEBOOKS..., 2021).

**Figura 1** — A Era dos Gigantes da Tecnologia (nossa tradução)<sup>4</sup>

Fonte: Armstrong (2021).

A Figura 1 mostra o valor de mercado das oito empresas mais valiosas do mundo, em dois momentos: 2005 e 2020. Em 2005, apenas uma empresa de tecnologia constava na lista, a saber, a *Microsoft*, em terceiro lugar. Já em 2020, das oito empresas da lista, sete são de tecnologia.

<sup>4</sup> No original: *The Age of the Tech Giants*.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Referencial Teórico

O presente estudo apoia-se em um referencial teórico construído através de revisão literária da última década (2013 a 2023) e, com o propósito de incorporar estudos relevantes à temática discutida, elegeu-se como fontes bibliográficas para fomentar a reflexão e discussão, aquelas disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, reconhecido como plataforma pública ampla, significativa e segura com produções acadêmicas de 136 instituições brasileiras; SciELO, considerada a principal biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras e da América Latina em formato eletrônico. Além dos seguintes autores com obras publicadas de grande relevância ao tema proposto:

Bazzo (2015) aborda a CTS (ciência, tecnologia e sociedade) no contexto da educação tecnológica, e indica caminhos que podem orientar professores, pesquisadores e leitores na busca de subsídios para compreender e fazer ciência e tecnologia de uma forma mais realista e humana.

O professor Walter Bazzo (2015, p. 46) afirma, ao tratar do papel da tecnologia enquanto produção da própria sociedade, e da qual a separação é impossível, que “neste entendimento, cabe aprofundar reflexões dos diversos aspectos que afetam a vida de todos, sob o prisma dessas novas compreensões.” E continua para estabelecer a importância de tal abordagem:

Esta temática, desde a perspectiva CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade -, tem ampliado consideravelmente as possibilidades de análise do quadro estabelecido para a formação fundamental, média e universitária, com distintas lentes socioculturais e sob diferentes enfoques em diversos países. (Bazzo, 2015, p. 49)

Freire (2018) discutiu a temática do emprego de tecnologias em sua época, destacando, sobretudo, a televisão. Ele advertiu que a abordagem adequada não consistia em rejeitar as novas tecnologias, mas sim em integrar essas novas realidades ao cotidiano nos ambientes escolares. Diz ele:

É evidente que a escola, enquanto instituição social e histórica, não pode cumprir sempre da mesma forma um certo papel que ela vem cumprindo, através do tempo e do espaço. Por outro lado, eu não diria que a escola tem de brigar com as novas presenças que se veem em torno dela. Presenças que vêm surgindo em função do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que, no campo da comunicação, as superam de longe, (ri) de longe! Aliás, se tu comparas a escola com esses meios que vêm emergindo no campo da comunicação com profunda dinâmica — como a televisão ou o videocassete, por exemplo —, podes observar como a escola é estática, perto deles! (Freire, 2018, p. 32)

Faustino e Lippold (2023) conceituam o termo Colonialismo Digital - um dos temas centrais desta pesquisa:

A pergunta que precisa ser respondida a essa altura é: o que, de fato, é o colonialismo digital e, sobretudo, quais são suas implicações para a dinâmica da luta de classes contemporânea? Como já foi afirmado, o colonialismo digital não é metáfora, figura de linguagem nem, muito menos, dispositivo autônomo de dominação imaterial. É sim, pois, expressão objetiva (e subjetiva) da composição orgânica do capital em seu atual estágio de desenvolvimento e se materializa a partir da dominação econômica, política, social e racial de determinados territórios, grupos ou países, por meio das tecnologias digitais. (Faustino; Lippold, 2023, p. 80)

Os autores advertem que processos como a mineração de dados, transformam dados em ativos intangíveis e comercializáveis, os metadados. Em seguida, descrevem o que entendem ser o grande problema decorrente da entrega voluntária de dados:

O grande problema do colonialismo de dados, no entanto, não é a inserção voluntária de informações em um aplicativo, e sim o fato de que eles são programados algorítmicamente para coletar e cruzar informações com ou sem consentimento do usuário, a fim de mapear padrões e perfis de comportamento e, em seguida, vendê-los a quem possa pagar ou utilizar essas informações para induzir determinadas práticas de consumo - ou mesmo determinado comportamento político. (Faustino; Lippold, 2023, p. 124)

Zuboff (2021, p. 7) cunhou o termo Capitalismo de Vigilância que pode ser definido como:

1. Uma nova ordem econômica que reivindica a experiência humana como matéria-prima gratuita para práticas comerciais dissimuladas de extração, previsão e vendas;
2. Uma lógica econômica parasítica na qual a produção de bens e serviços é subordinada a uma nova arquitetura global de modificação de comportamento;
3. Uma funesta mutação do capitalismo marcada por concentrações de riqueza, conhecimento e poder sem precedentes na história da humanidade;
4. A estrutura que serve de base para a economia de vigilância;
5. Uma ameaça tão significativa para a natureza humana no século XXI quanto foi o capitalismo industrial para o mundo natural nos séculos XIX e XX;
6. A origem de um novo poder instrumentário que reivindica domínio sobre a sociedade e apresenta desafios surpreendentes para a democracia de mercado;
7. Um movimento que visa impor uma nova ordem coletiva baseada em certeza total;
8. Uma expropriação de direitos humanos críticos que pode ser mais bem compreendida como um golpe vindo de cima: uma destituição da soberania dos indivíduos.

O advento do Capitalismo de Vigilância teve início quando engenheiros do *Google*<sup>5</sup> identificaram que sua ferramenta de busca gerava um excedente de dados, um ativo de informações “descartáveis”, conhecido como superávit comportamental. Inicialmente, utilizado para aprimorar o próprio sistema, esse excedente passou a alimentar a inteligência artificial da empresa, transformando-se em produtos de previsões de comportamento comercializáveis. Conforme Zuboff nos explica:

O Google impôs com sucesso a mediação do computador em abrangentes novos domínios do comportamento humano conforme as pessoas passavam a fazer buscas on-line e se envolviam com a web por meio de um rol crescente de serviços da companhia. À medida em que essas atividades foram informatizadas pela primeira vez, elas produziram recursos de dados inéditos. Por exemplo, além de palavras-chave, cada busca no Google produz em seu encaixe dados colaterais como o número e o padrão dos termos de busca, como uma busca é formulada, ortografia, pontuação, tempo de visualização em uma página, padrões de cliques e localização. Através de funcionalidades como Google Tradutor, reconhecimento de voz, processamento visual, ranqueamento, modelagem estatística e previsão, a empresa reúne grandes volumes de evidência direta ou indireta de relações de interesse, aplicando algoritmos de aprendizagem para compreender e generalizar. Essas operações de inteligência de máquina convertem matéria-prima nos altamente lucrativos produtos algorítmicos criados para prever o comportamento dos usuários. (Zuboff, 2021, p. 85)

Rezende (2014, p. 68) explica que os direitos fundamentais relacionados à comunicação não se resumem tão somente à liberdade de pensamento, de opinião e de expressão, ou à liberdade de imprensa. O direito à informação – também chamado liberdade de informação –, pode ser observado sobre dois prismas, quais sejam, o direito de informar e o de ser informado. Cabe ainda ilustrar a importância do direito à informação e sua interconexão com a liberdade de expressão, pois sem essa não há informação.

O Estado Democrático de Direito está baseado no direito à informação, eis que a informação consiste no princípio da cidadania e na condição fundamental para a adequada observância dos Direitos Humanos. Para que a cidadania se perfectibilize é preciso incentivar a participação do indivíduo em sua comunidade, bem como garantir a ele o acesso aos direitos de forma igualitária. (Raddatz; Bedin, 2012, p. 300)

Na sociedade atual, o direito à informação não depende apenas do cidadão, pois, em grande parte, estará vinculado à forma como irão atuar nos

---

5 Pelo *ranking* da *Bloomberg apud* *Época Negócios* (2022), das empresas mais valiosas do mundo em 2021, a *Apple* ocupa o 1º lugar (US\$ 2,8 trilhões), seguida pela *Microsoft* em 2º lugar (US\$ 2,2 trilhões), estando a *Alphabet* (dona do *Google* – US\$ 1,8 trilhão) em 4º lugar e a *Amazon* em 5º lugar (US\$ 1,6 trilhão).

meios tecnológicos, haja vista sua relevante contribuição para vida e opinião pública dos indivíduos.

Podem parecer um tanto quanto redundante afirmar que os meios de comunicação se constituem nas formas mais importantes de disponibilização e acesso à informação na modernidade, no entanto, especialmente nas últimas décadas, o rápido desenvolvimento e evolução das TICs fez surgir o fenômeno da Internet e com ele os conteúdos informativos passaram a circular – no formato multimídia, que abriga linguagens textuais, imagéticas e sonoras no mesmo suporte – de forma muito mais rápida e abrangente. (Raddatz; Bedin, 2012, p. 298)

## **2.2 Metodologia**

O presente estudo parte da sistematização de pesquisa proposta por Gil (2019). Possui uma abordagem qualitativa<sup>6</sup> de método dialético, que, segundo o autor, não é mera classificação de opinião dos participantes, é muito mais. Diz o autor:

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos. (Gil, 2019, p. 14)

O procedimento realizado na construção desta pesquisa é o estudo de campo, buscando, de acordo com a definição de Gil (2019, p. 57), “muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis”. Tal procedimento pretende-se alcançar através de realização de Grupo Focal para avaliar as práticas docentes através do uso de ferramentas proprietárias e suas implicações no ambiente escolar, no cotidiano dos professores, bem como, discutir nesse grupo as questões presentes neste projeto.

---

6 A pesquisa qualitativa pergunta sobre a percepção das pessoas, sobre o contexto social. Investigando assuntos humanos, os pesquisadores se preocupam com os indivíduos que tornam a pesquisa qualitativa ideográfica. As metodologias qualitativas, cujo assunto são pessoas, incluem também: etnografia, estudos de caso e pesquisa bibliográfica (ROBSON, 2002). As técnicas utilizadas levam em conta a observação e as construções pessoais dos participantes (COHEN *et al.*, 2007). As principais características da pesquisa qualitativa são: empatia, contextualização, flexibilidade, esse tipo de pesquisa é amplamente utilizado em estudos educacionais.

Para obtenção e coleta dos dados foram utilizadas as discussões e reflexões proporcionadas, a partir de 1 (um) encontro virtual com o grupo formado pelos participantes deste estudo - grupo focal. A pesquisa tem como sujeitos, os professores da educação tecnológica e o *locus* da pesquisa foi a Escola Técnica Estadual Portão - ETEP, estabelecida na Rua Porto Alegre, 488, bairro Estação Portão, no município de Portão/RS que conta, atualmente, com 957 estudantes do ensino técnico integrado e subsequente.

Para análise e interpretação dos dados, foi utilizado o procedimento de codificação dos dados via análise de conteúdo. Conforme Carlini-Cotrim (1996, p. 290), “já que os dados colhidos através de grupos focais são de natureza qualitativa, isso vai implicar a necessidade de se analisar os dados também de forma qualitativa”. Este procedimento, continua a autora, “ênfatisa a descrição numérica de como determinadas categorias explicativas aparecem ou estão ausentes das discussões, e em quais contextos isto ocorre”. Para o relatório final, a autora propõe a divisão da análise de dados em duas etapas. Estas são:

O primeiro passo é possibilitar a imersão de cada pesquisador nos dados obtidos, através de uma leitura de todo o material obtido (transcrição das fitas gravadas), seguida da anotação das categorias qualitativas que sejam evidenciadas a partir desse primeiro contato sistemático com os dados. A partir daí, é necessário que os dois profissionais envolvidos na análise verifiquem seus achados, confirmem as semelhanças e diferenças, e cheguem, através da constante revisão dos dados, a um consenso do que deve ser mantido como achados legítimos do material obtido ou eliminado. (Carlini-Cotrim, 1996, p. 290)

Com este método, juntamente do exposto no referencial teórico, criou-se embasamento para compreender os motivos que norteiam as escolhas das tecnologias, nem sempre evidentes, por parte dos professores da educação tecnológica no uso e no ensino dos educandos, a partir das discussões e reflexões proporcionadas no grupo focal, sob a perspectiva do Colonialismo Digital e do Capitalismo de Vigilância.

### **2.3 Resultados**

As questões apresentadas na sessão do grupo de discussão expõem especificamente o tema do presente estudo e, para manter abrangência de pontos de vista, foram convidados professores da educação profissional e tecnológica da ETEP. Os participantes do grupo foram identificados com a letra E (entrevistado) e o número correspondente a ordem de sua primeira participação na sessão do grupo de discussão. Dessa forma, temos:

- E1 - Professora com especialização em educação. Atua como docente de Sociologia no ensino médio na rede pública estadual em Portão/RS.

- E2 - Professora com mestrado em educação. Atua como docente no curso Técnico em Contabilidade na rede pública estadual em Portão/RS.
- E3 - Professora com especialização em educação. Atua como docente no curso Técnico em Informática na rede pública estadual em Portão/RS.
- E4 - Professor com mestrado em Engenharia Elétrica. Atua como docente no curso Técnico em Informática na rede pública estadual em Portão/RS.
- E5 - Professor com especialização em Matemática. Atua como docente no curso Técnico em Eletrotécnica na rede pública estadual em Portão/RS.

Ocorreram uma sessão do grupo de discussão, e a interação deu-se através de ferramenta virtual de reunião por vídeo conferência. A reunião foi gravada, de acordo com a aprovação dos participantes e sua transcrição foi realizada posteriormente pelo pesquisador. Primeiramente, o pesquisador apresentou aos participantes a Figura 1 – A Era dos Gigantes da Tecnologia, junto de um diálogo situando as definições de Colonialismo Digital e Capitalismo de Vigilância norteadoras desta pesquisa, conforme apresentado na metodologia. Sobre isto, E1, relata:

“Como professora de Sociologia, eu sempre fui muito crítica em relação ao papel que as grandes corporações desempenham na nossa sociedade. Quando falamos de educação, essa preocupação se torna ainda mais relevante. A introdução de tecnologias proprietárias nas escolas, como os produtos do Google, parece, à primeira vista, uma excelente oportunidade para modernizar o ensino e facilitar o acesso à informação. No entanto, precisamos olhar além da superfície. O uso dessas ferramentas levanta sérias questões sobre privacidade e controle. Nossos dados, assim como os dados de nossos alunos, estão sendo coletados, armazenados e potencialmente usados de maneiras que nós, como educadores, e os próprios alunos não compreendemos totalmente. Além disso, existe o risco de essas tecnologias moldarem o currículo e o próprio método de ensino de uma forma que favoreça os interesses das empresas, ao invés de atender às necessidades educacionais dos alunos. Precisamos ser muito cautelosos e críticos ao adotar essas tecnologias e sempre considerar alternativas que preservem a autonomia e a privacidade de nossa comunidade escolar.”

Complementando esta fala, E2 ainda nos traz:

“Eu vejo a adoção das ferramentas do Google com um certo pragmatismo. Não podemos negar que elas facilitam muito o nosso trabalho diário e oferecem uma série de recursos que podem enriquecer o ensino. No entanto, também sou consciente dos perigos que isso representa. A conveniência dessas ferramentas vem acompanhada de uma dependência perigosa. Estamos entregando a gestão de dados sensíveis dos nossos alunos e da nossa prática pedagógica a uma entidade privada que tem seus próprios interesses comerciais. Além disso, a personalização e a análise dos dados de uso podem influenciar o comportamento e as escolhas dos alunos de maneiras que não conseguimos controlar. É um equilíbrio difícil

de alcançar: tirar proveito das vantagens tecnológicas sem sacrificar nossa autonomia e a privacidade dos nossos alunos. Precisamos de políticas claras e robustas para proteger nossos dados e garantir que o uso dessas tecnologias seja sempre transparente e seguro.”

Ainda nesta questão sobre o uso das tecnologias em sala de aula, tem-se a fala de E3, que aborda sobre o uso da tecnologia na visão de professora de Informática:

“Trabalhar na área de informática me dá uma perspectiva única sobre o uso de tecnologias proprietárias na educação. Eu reconheço o potencial dessas ferramentas para transformar o ensino e facilitar o aprendizado. No entanto, também estou ciente das armadilhas. As tecnologias proprietárias, como as do Google, oferecem soluções prontas e eficientes, mas a que custo? Estamos, de certa forma, vendendo nossa liberdade pedagógica e entregando nossos dados de bandeja. Precisamos educar nossos alunos não apenas sobre como usar essas tecnologias, mas também sobre as implicações de usá-las. Eles precisam entender os conceitos de privacidade e segurança digital. Ao mesmo tempo, como educadores, devemos buscar alternativas de código aberto e ferramentas desenvolvidas localmente que possam oferecer maior controle e segurança. O uso dessas tecnologias deve ser uma escolha consciente e informada, não uma imposição pelo caminho mais fácil.”

Percebe-se nas falas que o uso das tecnologias nos espaços educacionais, são feitas levando-se em consideração a facilidade e conveniência. Nesse sentido, E4 nos apresenta a seguinte reflexão:

“Na minha visão, como engenheiro, a eficiência e a praticidade são sempre fatores atraentes. As ferramentas do Google, sem dúvida, trazem essas qualidades. Contudo, não podemos ignorar as implicações mais profundas de depender dessas tecnologias. As grandes corporações de tecnologia têm um imenso poder de influência, e ao permitir que elas entrem em nossos ambientes educacionais, estamos abrindo mão de um controle significativo sobre como a educação é conduzida. Precisamos questionar quem se beneficia dessa relação. Se continuarmos nesse caminho sem uma reflexão crítica, corremos o risco de transformar nossos alunos em meros consumidores de tecnologia, em vez de cidadãos críticos e informados. Devemos promover uma discussão ampla e inclusiva sobre o uso dessas ferramentas e procurar sempre equilibrar as vantagens com a preservação da nossa autonomia e dos direitos dos nossos alunos.”

Ainda sobre esta relação, temos a fala de E5:

“Sempre fui um entusiasta das novas tecnologias e acredito que elas podem revolucionar o ensino. No entanto, o uso de ferramentas proprietárias como as do Google deve ser cuidadosamente analisado. Na matemática, a precisão e a clareza são fundamentais, e essas ferramentas certamente ajudam nisso. Mas ao mesmo tempo, estamos inserindo nossos alunos em um sistema onde cada ação deles pode ser monitorada e analisada. Isso cria

uma sensação de controle que vai além do necessário para o aprendizado. Precisamos encontrar maneiras de usar essas tecnologias de forma que protejam a privacidade e promovam a independência intelectual dos nossos alunos. Acredito que um equilíbrio pode ser alcançado com uma regulamentação mais rigorosa e a promoção de alternativas que respeitem a autonomia dos usuários.”

As falas dos participantes reconhecem o papel facilitador que a tecnologia desempenha no cotidiano. No entanto, elas também evidenciam que as ferramentas tecnológicas são predominantemente direcionadas ao consumo e a captura de dados pessoais. Embora os ambientes escolares façam parte de uma sociedade que utiliza cada vez mais os meios tecnológicos para consumir, estes ainda não estão plenamente integrados a essa dinâmica. Enquanto espaço de desenvolvimento humano, a escola pouco trouxe ou traz ao debate a questão da utilização de ferramentas proprietárias na educação, e a importância da proteção de dados pessoais, além do consumo desenfreado a que os jovens estão sendo submetidos, em especial através das ferramentas tecnológicas.

### 3. CONCLUSÃO

As discussões realizadas neste estudo evidenciam a complexidade e a urgência das questões relacionadas ao Colonialismo Digital e ao Capitalismo de Vigilância no contexto educacional contemporâneo. É imperativo que as políticas educacionais considerem os desafios e as implicações do uso de tecnologias proprietárias nas escolas, principalmente no que se refere à privacidade, ao controle e à autonomia dos educandos e educadores.

Os depoimentos dos professores participantes revelam uma consciência crítica sobre o papel das tecnologias na educação. Eles reconhecem as vantagens inegáveis dessas ferramentas, como a facilidade de acesso à informação e à modernização do ensino, mas também alertam para os riscos associados à captura e à utilização massiva de dados pessoais. Esse processo, muitas vezes invisível e desconhecido para a maioria dos usuários, pode comprometer a liberdade e a privacidade dos envolvidos. Além disso, as falas destacam a necessidade de uma maior integração das tecnologias nos ambientes escolares de maneira consciente e crítica. A dependência de ferramentas proprietárias, como as oferecidas por grandes corporações de tecnologia, pode levar a uma perda de controle sobre os processos educativos, transformando a educação em um campo de exploração comercial e vigilância constante.

Dessa forma, é essencial que os formuladores de políticas educacionais e os gestores escolares desenvolvam estratégias e regulamentações que promovam o uso responsável e seguro das tecnologias. Isso inclui a adoção de alternativas

de código aberto e o fortalecimento da educação digital, capacitando professores e alunos a compreenderem as implicações do uso das tecnologias e a tomarem decisões informadas.

Ademais, é crucial que as escolas assumam um papel ativo no debate sobre a proteção de dados pessoais e a privacidade digital. A implementação de políticas claras e transparentes, que garantam a segurança e a autonomia dos usuários, deve ser prioridade. Somente assim será possível equilibrar os benefícios das inovações tecnológicas com a preservação dos direitos fundamentais dos indivíduos.

Por fim, este estudo ressalta a importância de uma abordagem crítica e reflexiva frente às práticas pedagógicas contemporâneas, enfatizando que a incorporação de novas tecnologias na educação deve ser conduzida com cautela e responsabilidade. A busca por uma educação de qualidade passa, inevitavelmente, pela construção de um ambiente escolar que valorize a privacidade, a liberdade e o desenvolvimento pleno dos cidadãos, em oposição a um modelo de ensino voltado predominantemente para o consumo e a vigilância.

## REFERÊNCIAS

- ARMSTRONG, Martin. **The Age of the Tech Giants**. Statista. New York, 2021. Disponível em: <https://www.statista.com/chart/22677/the-age-of-the-tech-giants/>. Acesso em: 11 nov. 2024.
- BAZZO, Walter Antonio. **Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2017.
- BAZZO, Walter Antonio. **De técnico e de humano: questões contemporâneas**. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2015.
- BAZZO, Walter Antonio. Ponto de Ruptura Civilizatória: a Pertinência de uma Educação “Desobediente”. **Revista CTS**, v. 11, n. 33, p. 73-91, set 2016. Disponível em: <http://www.revistacts.net/wp-content/uploads/2020/03/vol11-nro33-bazzo.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2023.
- CARLINI-COTRIM, Beatriz. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 285-293, 1996.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 12 ed. Saraiva Educação S.A., 2019.
- FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital: Por uma crítica hacker-fanoniana**. Boitempo Editorial, v. 3, f. 99, 2023. 197 p.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Editora Paz e Terra, v. 3, f. 56, 2014. 112 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, f. 72. 2019. 143 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2019.

RADDATZ, Vera Lucia Spacil; BEDIN, Gilmar Antonio (Org.). **Direito à informação**: um requisito para a cidadania na sociedade contemporânea. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

REZENDE, Renato Monteiro de. **Direitos prestacionais de comunicação**. São Paulo: Saraiva, 2014.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do Capitalismo de Vigilância**: A luta por um futuro humano na nova fronteira de poder. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2021.

## INFORMAÇÕES SOBRE O ARTIGO

### **Resultado de projeto de pesquisa, de dissertação, tese**

Adaptado da dissertação intitulada: “COLONIALISMO DIGITAL: as marcas da colonialidade no uso e ensino das tecnologias na educação profissional e tecnológica (EPT)”.

### **Fontes de financiamento**

Não se aplicada.

### **Considerações éticas**

Aprovado pelo Parecer Consubstanciado do CEP-Uergs n.º 7.446.395 emitido em 17/03/2025.

### **Declaração de conflito de interesses**

Não há conflito de interesses.

### **Publicação anterior**

Uma versão completa do texto foi apresentada na COBENGE - 52º Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, em Vitória/ES, setembro de 2024.

# PEDAGOGIA DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES: A ESCOLA COMO ESPAÇO FAVORECEDOR DA LEITURA E DA ESCRITA AUTÔNOMA

*Camila Marson<sup>1</sup>*

*Michael Jones Botelho<sup>2</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

A inserção de projetos interdisciplinares no cotidiano escolar tem se mostrado uma estratégia pedagógica eficaz no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, na Educação Básica, por seu potencial de integrar saberes, promover a reflexão crítica e estimular o protagonismo dos estudantes. Tais projetos fomentam o rompimento com a fragmentação do conhecimento, característica ainda presente em muitas práticas escolares, favorecendo a articulação entre diferentes áreas do saber e aproximando os conteúdos escolares da realidade vivida pelos alunos. Ao trabalhar de forma articulada, o ambiente escolar se torna um espaço mais dinâmico, criativo e significativo para o estudante, que passa a perceber a escola como um lugar de produção ativa de conhecimentos.

Nesse contexto, as áreas de Linguagens e Ciências Humanas, especialmente, revelam-se como campos férteis para o desenvolvimento de propostas interdisciplinares. A leitura e a escrita, por exemplo, não devem ser compreendidas apenas como competências específicas da disciplina de Língua Portuguesa, mas como práticas transversais a todas as áreas do conhecimento. Quando mobilizadas de maneira contextualizada e significativa, tais práticas contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, além de ampliar o repertório sociocultural dos estudantes. A literatura, nesse sentido, se apresenta como uma linguagem privilegiada para a articulação entre conteúdos, expressões e vivências.

---

1 Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e professora no curso de Letras do Centro de Comunicação e Letras da mesma universidade. E-mail: camila.marson@mackenzie.br.

2 Doutor em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e professor da Educação Básica. E-mail: michael\_jonesb@hotmail.com.

Desse modo, projetos que se embasam na literatura promovem uma educação integral, alinhada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual preconiza a formação de sujeitos críticos, autônomos e sensíveis às questões do mundo contemporâneo. Assim, de acordo com esse documento, a escola precisa garantir

aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 463).

Diante desse cenário, este capítulo apresenta o relato de uma experiência pedagógica voltada ao desenvolvimento e realização de um projeto interdisciplinar chamado *Semana Literária*, desenvolvido, durante quatro anos, em uma escola de Educação Básica do interior de São Paulo. A proposta nasceu da inquietação dos professores da área de Língua Portuguesa que, atentos às necessidades dos estudantes e às possibilidades didático-pedagógicas do currículo, buscaram elaborar uma ação coletiva que envolvesse a comunidade escolar em torno da literatura. O projeto foi construído com a participação ativa dos alunos e teve como foco principal a divulgação e apreciação de obras literárias, bem como a valorização da autoria, da liberdade criativa e do protagonismo juvenil.

A *Semana Literária* teve como princípio a escuta dos estudantes. A partir de rodas de conversa, enquetes e encontros mediados por professores, os alunos foram convidados a sugerir temáticas, autores e gêneros literários que despertassem seu interesse. Essa escuta inicial orientou a construção das atividades, que incluíram desde a produção de textos autorais e oficinas criativas, até concursos de poesias, batalhas de *slam* e exposições interativas. O projeto foi pensado como um espaço de partilha e expressão, permitindo que os estudantes se apropriassem da literatura de maneira viva, afetiva e transformadora.

Do mesmo modo a autonomia dos alunos foi, desde o início, incentivada como princípio orientador da proposta. A liberdade para criar, escolher e se expressar contribuiu significativamente para o engajamento nas atividades e para o fortalecimento da autoestima dos estudantes. Por sua vez, o papel do professor, ao longo do desenvolvimento do projeto, foi ressignificado: deixou de ser um mero transmissor de conhecimento, para tornar-se mediador e orientador de processos criativos, atuando em parceria com os alunos e com os demais profissionais da escola. O envolvimento da equipe gestora e das famílias também foi essencial para o êxito do projeto, demonstrando que a educação se realiza em rede e demanda o compromisso coletivo.

Assim, ao compartilhar essa experiência, este capítulo pretende contribuir com reflexões sobre o papel dos projetos interdisciplinares na formação de leitores e escritores na escola. A *Semana Literária*, aqui apresentada, é um exemplo de como uma ação pedagógica planejada com intencionalidade, comprometimento e escuta pode ampliar os horizontes da prática docente, valorizando o protagonismo estudantil e promovendo uma educação mais humanizadora e significativa aos alunos. Espera-se, com isso, inspirar outras iniciativas que compreendam a importância de se valorizar a literatura por meio de projetos e da necessidade de promover práticas pedagógicas mais significativas aos educandos.

## **2. A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS PARA O APRENDIZADO**

A adoção de projetos pedagógicos no contexto escolar tem se mostrado uma estratégia fundamental para promover uma aprendizagem mais significativa, ativa e centrada no estudante. Ao contrário das metodologias tradicionais, em que o aluno ocupa um papel majoritariamente passivo, os projetos propõem situações concretas e desafiadoras, nas quais é necessário investigar, propor soluções, tomar decisões e se expressar criativamente. Essa perspectiva não apenas estimula a curiosidade e o envolvimento, mas também favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e comunicativas, que são essenciais para a formação integral do sujeito.

Nesse sentido, o ensino, embasado em projetos, atende a uma demanda contemporânea por práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade do estudante e que permitam a articulação entre os conteúdos escolares e os contextos culturais, sociais e afetivos em que ele está inserido. Projetos bem estruturados possibilitam a interdisciplinaridade, o trabalho colaborativo e a valorização da diversidade de saberes. Além disso, ao permitir que os alunos participem de forma ativa no planejamento, na execução e na avaliação das atividades, esse modelo contribui para o fortalecimento da autonomia, do protagonismo estudantil e do senso de responsabilidade coletiva, assim como aponta Zabala:

Será necessário oportunizar situações em que os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Por isso, hoje o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento (Zabala, 1998, p. 115).

Assim, a valorização da participação ativa do aluno no processo de aprendizagem implica reconhecer que o conhecimento não é algo que se transmite, mas que se constrói por meio da interação, da reflexão e da vivência. O estudante, ao ser instigado a investigar, dialogar e elaborar suas próprias compreensões, desenvolve competências essenciais para a vida em sociedade, como a capacidade de argumentar, de ouvir o outro e de tomar decisões fundamentadas. Dessa forma, a escola deixa de ser um espaço de mera reprodução de conteúdos e passa a ser um ambiente de experimentação, criação e transformação.

Ademais, desenvolver projetos pedagógicos que promovam o intercâmbio da literatura com outros saberes é essencial para o aprendizado mais significativo dos estudantes. A leitura literária, quando incentivada de maneira criativa e conectada ao universo dos alunos, contribui não apenas para a ampliação do seu repertório sociocultural, mas também para o desenvolvimento do pensamento crítico e da sensibilidade estética. Nesse sentido, é papel da escola criar espaços que despertem o interesse pelo texto literário como forma de expressão, reflexão e diálogo com o mundo. Os alunos precisam ser levados a perceber que a literatura não é algo distante ou inacessível, mas sim um espelho de experiências humanas que dialogam diretamente com suas vivências. A este respeito, Zappone sugere:

A escola tem como uma de suas metas principais o desenvolvimento de capacidades individuais relacionadas ao codificar e decodificar da língua e não volta sua atenção para o modo como essas práticas podem fazer sentido na vida de seus alunos, o que transformaria a leitura e a escrita em atividades muito mais significativas para os estudantes. (Zappone, 2008, p. 50-51)

Foi com esse propósito que a *Semana Literária* foi desenvolvida, demonstrando, na prática, que os alunos aprendem mais e melhor quando reconhecem no conteúdo escolar elementos de seu cotidiano e de sua identidade. Ao escreverem poemas, *slams* e textos literários, os educandos transformaram a leitura em vivência, articulando suas experiências à linguagem literária. Esse movimento favorece uma aprendizagem mais engajada, pois o texto deixa de ser apenas objeto de análise, para se tornar matéria-prima da criação. Projetos como esse mostram que a escola pode – e deve – ser um espaço de valorização das múltiplas vozes dos alunos, promovendo a leitura crítica como forma de construção de conhecimento e pertencimento.

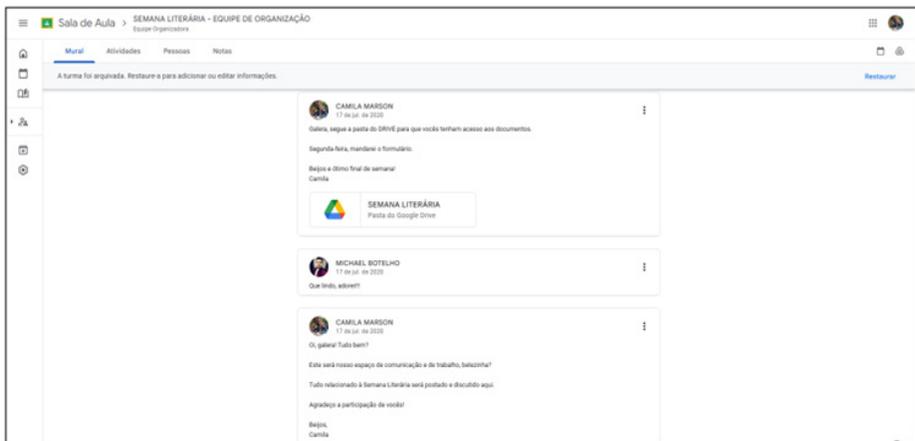
### 3. PROTAGONISMO JUVENIL E A PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO EIXO INTEGRADOR

Passaremos, agora, para a análise da terceira edição da *Semana Literária*, promovida em 2022, por uma escola privada de Educação Básica do interior de São Paulo, onde atuavam os autores deste capítulo. Esse projeto destacou-se como uma ação pedagógica planejada à luz da metodologia de projetos e concebida como um espaço formativo, centrado no protagonismo estudantil. Integrando estudantes do Ensino Médio e do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, o evento constituiu-se como uma oportunidade de articulação entre os conhecimentos escolares e o fazer cultural, valorizando a escuta, a autoria e a construção coletiva.

A *Semana Literária*, conforme o relato que será apresentado a seguir, teve sua primeira edição em 2020, ano em que se instaurou a pandemia da COVID-19. Por iniciativa dos alunos, em aulas remotas, foi possível pensar e desenvolver o projeto de forma totalmente *on-line*, pois, naquele momento, a situação pandêmica não permitia encontros presenciais e a escola optou por manter as aulas remotas até meados de 2021. A partir de então, inspirada nos fundamentos da pedagogia de projetos, tal como defendida por autores como Hernández e Ventura (1998) e Tavares e Alarcão (2007), a organização da *Semana Literária* não se limitou à execução de um cronograma de atividades, mas tornou-se um processo formativo em si, no qual os alunos atuaram como sujeitos ativos – coautores das ações planejadas – vivenciando experiências reais de organização, produção artística e gestão de eventos.

Desde os primeiros encontros de planejamento, a equipe de Língua Portuguesa, em parceria com a coordenação pedagógica da escola, propôs que os estudantes assumissem papéis centrais na idealização do evento. A escuta dos interesses e ideias dos alunos permitiu a formação de equipes autogeridas, com divisão de responsabilidades entre os grupos de mídia, produção artística, curadoria de textos, apresentação e apoio técnico.

**Fig. 1** – *Google Classroom* da Semana Literária.



**Fonte:** Print screen da página do *Google Classroom*. Os autores (2025).

O grupo de mídia foi responsável por toda a identidade visual e comunicacional do evento. Os alunos criaram logotipo, cartazes, folders, teasers em vídeo, publicações em redes sociais e boletins informativos diários com cobertura jornalística dos principais momentos da semana.

**Fig. 2** – Postagem de divulgação da programação da Semana Literária: elaboração da equipe de mídia.



**Fonte:** Print screen da página do *Instagram* do colégio.

**Fig. 3** – Arte de divulgação de festival elaborada pela equipe de mídia da Semana Literária.



**Fonte:** Os autores (2025).

A elaboração desses materiais promoveu o uso crítico e criativo das tecnologias digitais, alinhando-se aos multiletramentos e aos gêneros digitais contemplados pela Base Nacional Comum Curricular.

Outro grupo cuidou da produção artística, articulando os ensaios, cronogramas e necessidades técnicas dos dois principais festivais da escola: o *Fest Poesia* e o *Salesivoz*. O *Fest Poesia*, evento literário tradicional – com mais de quatro décadas de existência – teve como foco a produção de poesias e prosas poéticas autorais. Os estudantes participaram de oficinas de escrita e performance, organizadas pelos próprios colegas e professores, e inscreveram seus textos para concorrer em categorias como “Melhor Texto” e “Melhor Interpretação”. As apresentações foram abertas à comunidade escolar e avaliadas por um júri técnico composto por professores e escritores convidados, além de contar com o voto do público participante.

**Fig. 4** – Postagem de Ação do Fest Poesia: palestra de escrita poética com poeta Marcelo.



**Fonte:** Print screen da página do Instagram do colégio.

**Fig. 5** – Arte elaborada pela equipe de mídia da Semana Literária: votação do festival.



**Fonte:** Os autores (2025).

No *Salesivoz*, os alunos exercitaram a composição musical e a interpretação de canções autorais. O festival envolveu desde a criação de letras e melodias, até a preparação vocal e instrumental para as apresentações ao vivo. Houve, ainda, uma equipe responsável pela sonorização e iluminação, promovendo o aprendizado prático sobre os bastidores e a produção técnica de eventos culturais.

Além dos festivais, a *III Semana Literária* contou com uma rica programação de oficinas voltadas ao desenvolvimento de habilidades criativas. Dentre as mais concorridas, destacaram-se as oficinas de escrita criativa, *slam*, roteirização de curtas e *stop motion*, fanzines literários e teatro de sombras. Cada oficina foi pensada a partir da escuta ativa dos estudantes, valorizando seus interesses e repertórios culturais.

**Fig. 6** – Vídeo com resultado da Oficina de *Stop Motion*.



**Fonte:** Print screen da página do Instagram do colégio.

A articulação da *Semana Literária* com o centenário da Semana de Arte Moderna de 1922 foi um dos principais eixos temáticos do evento. Os alunos, orientados pelos professores, realizaram pesquisas sobre o contexto histórico e cultural do Modernismo, organizando palestras temáticas, mesas redondas, leitura dramatizada de manifestos, encenações de trechos de peças modernistas, exposições artísticas e literárias e apresentações multimodais. O diálogo com autores como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e Anita Malfatti proporcionou uma releitura crítica do legado modernista, com atenção às suas reverberações na cultura contemporânea.

A programação também contou com a participação de convidados externos, como escritores, músicos e professores universitários, que contribuíram com palestras, mesas redondas e intervenções artísticas. A presença desses convidados ampliou o horizonte dos estudantes, possibilitando trocas intergeracionais e a valorização do conhecimento artístico como prática social.

Além das turmas organizadoras, estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental participaram por meio de apresentações de leitura, dramatizações, exposições de releituras literárias e visitas mediadas pelos alunos da equipe organizadora às atividades da semana. A integração entre os diferentes segmentos da escola contribuiu para a criação de uma ambiência literária que envolveu toda a comunidade escolar.

A *III Semana Literária* foi, portanto, mais do que um evento pontual: foi a materialização de um projeto pedagógico interdisciplinar que promoveu o engajamento dos alunos com a linguagem, a arte e a cultura, mobilizando competências cognitivas, socioemocionais e comunicacionais. Como afirmam Tardif e Lessard (2006), projetos dessa natureza favorecem a construção de uma escola mais reflexiva, dialógica e aberta ao mundo.

Essa experiência evidenciou o potencial da escola como espaço de vivência cultural e de formação cidadã. O protagonismo estudantil não foi apenas incentivado, mas estruturado como princípio orientador das ações, colocando os estudantes no centro do processo educativo, conforme defendido pela BNCC, ao abordar o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, protagonismo, empatia, cooperação e responsabilidade.

Ao fim da *Semana Literária*, os próprios alunos organizaram uma avaliação coletiva das atividades, elaborando relatórios, vídeos e registros que serviram de subsídio para a construção das próximas edições do evento. Esse momento de metacognição e autoavaliação foi fundamental para consolidar a consciência dos estudantes sobre sua capacidade de planejar, executar e refletir sobre processos educativos e culturais.

**Fig. 7** – Avaliação final da Semana Literária.

**Fonte:** Print screen da página do *Google Classroom*. Os autores (2025).

A *III Semana Literária*, assim, deixou como legado não apenas a memória de um evento exitoso, mas o fortalecimento de uma cultura escolar participativa, crítica e sensível às linguagens da juventude, reafirmando a importância da escola como espaço de criação, expressão e transformação.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento, desenvolvimento e culminância da *III Semana Literária*, aqui relatada, reafirma a potência dos projetos interdisciplinares como ferramentas transformadoras do fazer pedagógico, sobretudo quando alicerçados na escuta sensível, na valorização da autoria e no protagonismo dos estudantes. Trata-se de uma prática que rompe com a lógica fragmentada dos conteúdos escolares, articulando diferentes saberes em torno de experiências significativas de leitura e escrita. O evento demonstrou que a literatura, quando mobilizada em diálogo com a vivência dos alunos, torna-se uma linguagem de pertencimento, expressão e construção de identidades.

Nesse sentido, o projeto não apenas incentivou a leitura como prática escolar, mas a reconfigurou como experiência estética e crítica, provocando nos alunos uma postura ativa diante dos textos e da realidade. Ao escreverem, performarem, analisarem e criarem obras literárias, os estudantes não se limitaram a reproduzir conteúdos, mas construíram sentidos, posicionaram-se culturalmente e desenvolveram competências essenciais para sua formação cidadã. Isso vai ao encontro do que afirma Cosson (2021, p. 120):

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética.

A *Semana Literária*, ao promover esse encontro pessoal e coletivo com a literatura, evidencia como a escola deve ser um espaço de formação integral, no qual a linguagem literária é compreendida não apenas como conteúdo a ser ensinado, mas como prática social e humana que atravessa, inspira e transforma sujeitos. Ao integrar arte, cultura, emoção e reflexão, o projeto se mostrou como uma estratégia potente para o desenvolvimento das competências previstas na BNCC e para a formação de leitores e escritores autônomos, críticos e sensíveis.

Por fim, a iniciativa deixa como legado não apenas os produtos artísticos e os momentos celebrativos, mas, sobretudo, a construção de uma cultura escolar democrática, plural e comprometida com a escuta das juventudes. Que outras escolas possam se inspirar nesse movimento e reafirmar, por meio da literatura, seu papel na formação de sujeitos capazes de transformar a si mesmos e o mundo que habitam.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf). Acesso em: 11 abr. 2025.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. **Supervisão da Prática Pedagógica: uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Almedina Brasil, 2007.
- ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e prática da educação**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 49-60, 2008.

# PROPOSTA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: DESCONSTRUINDO FALSAS NARRATIVAS SOBRE A GEOPOLÍTICA PALESTINA PRESENTES NA INTERNET

*Francisco Fernandes Ladeira<sup>1</sup>*

---

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde o dia 7 de outubro de 2023, quando houve a contraofensiva do Hamas e outros grupos da resistência palestina no sul do Estado de Israel, até a concretização deste trabalho, em abril de 2025, a chamada “Questão Palestina” tem dominado a agenda pública global. Na grande imprensa brasileira – oligopólio que controla a maioria das informações que circula no país, como Folha de São Paulo, Grupo Globo, Estado de São Paulo e revista Veja – este acontecimento foi noticiado como “ataque terrorista” que deu início ao “conflito Israel versus Hamas”. Não houve qualquer tipo de contextualização histórica ou maior preocupação em levar ao conhecimento do público a complexidade que envolve a geopolítica do Oriente Médio, de maneira geral, e da Palestina, em particular. Desse modo, foi criado um “evento midiático”, que teve o “ataque terrorista” do Hamas como uma espécie de marco zero das (conturbadas) relações entre israelenses e palestinos.

No entanto, pelo menos desde a fundação do Estado de Israel, em 1948, os palestinos sofrem um processo de limpeza étnica, conceito definido por Pappé (2016, p. 23) como “esforço para deixar homogêneo um país de etnias mistas, expulsando e transformando em refugiados um determinado grupo de pessoas”. Desse modo, o projeto de construção de Israel, como Estado etnicamente judeu, significa a exclusão ou eliminação dos palestinos, de forma que a demografia se torne majoritariamente ou exclusivamente judia dentro do maior número possível de terras. Aos palestinos, em contrapartida, é relegada uma porção ínfima de terra ou a condição diaspórica (Santos, 2021).

Já a leitura da situação palestina como “conflito entre Israel e Hamas” – conforme encontrado nos discursos midiáticos – traz uma falsa impressão de

---

1 Professor do Departamento de Geociências da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: ffernandesladeira@yahoo.com.br.

equilíbrio de forças entre os lados, ocultando, conseqüentemente, a opressão do Estado israelense e seu processo histórico de colonização e extermínio na Palestina. Diante dessa realidade, seguindo o princípio da autodeterminação, chancelado pelo Organização das Nações Unidas (ONU), os palestinos, como povo sob ocupação colonial, têm o direito de se rebelar contra seu colonizar (no caso, o Estado de Israel). Evidentemente, pode-se discutir a forma como é feita tal resistência (o que não é o escopo deste trabalho).

Além da grande mídia, a geopolítica palestina, após o “7 de outubro”, também foi bastante discutida na internet (rede mundial de computadores), com destaque para vídeos disponibilizados no YouTube, podcasts e páginas nas redes sociais, cuja temática principal é a geopolítica mundial. Portanto, diante dessa realidade informacional, é importante analisar não apenas como a grande mídia distorce e manipula a geopolítica palestina em favor dos interesses israelenses; também é fundamental compreendermos como esta complexa e intrincada questão internacional está sendo discutida na internet.

Isto posto, o presente trabalho apresenta uma proposta de aula de Geografia no ensino básico, que aborda a Questão Palestina, a partir da análise do vídeo “5 mitos sobre o conflito Israel x Hamas”, disponível no canal do YouTube “Professor HOC”<sup>2</sup>. Como docentes de Geografia, consideramos que o exercício hermenêutico aqui proposto é pertinente, haja vista que, em estudo anterior (Ladeira, 2018), constatamos que, tanto as representações midiáticas, quanto os conteúdos disponíveis no ambiente online, são fundamentais para a formação de imaginários geopolíticos de estudantes da educação básica.

Amparados em bibliografia especializada, procuramos desconstruir as desinformações sobre a geopolítica palestina divulgadas no vídeo em questão; procedimento que, a nossa ver, pode contribuir para um ensino crítico de Geografia, instigando os alunos a um melhor consumo dos (múltiplos) conteúdos disponibilizados na internet.

## **VÍDEO “5 MITOS SOBRE O CONFLITO ISRAEL X HAMAS”**

Em meio ao universo de informações presentes na rede mundial de computadores, praticamente inesgotável, buscamos selecionar um vídeo com considerável alcance de visualizações, fator que nos permite inferir que tal produção foi (e tem sido) bastante acessada por estudantes dos ensinos fundamental e médio. Nesse sentido, chegamos ao vídeo “5 mitos sobre o conflito Israel x Hamas”, disponível no canal do YouTube “Professor HOC”. Na época de realização deste trabalho, o canal contava com mais de milhão e setecentos

---

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qJvgXqKYeKg>.

mil inscritos. O vídeo foi produzido no dia 12 de outubro de 2023 – portanto, no “calor dos acontecimentos”, poucos dias após o “início” do “conflito Israel versus Hamas”<sup>3</sup>. Segundo sua descrição:

Para entendermos o momento atual do conflito entre Israel e o HAMAS, é fundamental sabermos o contexto da região e dos dois adversários. Muita gente tem repetido fake news sem saber do que está falando. Vejam esse vídeo para não cair na mentira e aprender a argumentar corretamente sobre o conflito!

Heni Ozi Cukier – o “Professor HOC” – é cientista político, docente e palestrante. Formou-se em Filosofia e Ciências Políticas nos Estados Unidos e é mestre em Resolução de Conflitos e Paz Internacional pela American University, em Washington DC. Sobre o canal do YouTube, encontramos a seguinte descrição:

Seja bem-vindo ao maior e mais especializado canal sobre geopolítica no Brasil. Aqui, você encontra análises profundas, com base acadêmica, sobre os maiores acontecimentos da política internacional. Além disso, muitas aulas interessantes que misturam conhecimentos que vão da geografia e história até ciência política e filosofia.

O vídeo “5 mitos sobre o conflito Israel x Hamas”, com duração de 26 minutos e 37 segundos, conforme aponta o título, apresenta cinco mitos: 1) Gaza é a maior prisão ao ar livre do mundo, criada por Israel; 2) O terrorismo do Hamas é um produto da violência de Israel; 3) Hamas e Palestina são a mesma coisa; 4) Israel é o único obstáculo para a criação do Estado Palestino; 5) Israel não quer a paz.

Pela limitação de laudas, este trabalho analisará de forma mais detalhada os “mitos” 1 e 4. Todavia, também teceremos breves comentários sobre os “mitos” 2,3 e 5.

### **“MITO” – GAZA É A MAIOR PRISÃO AO AR LIVRE DO MUNDO, CRIADA POR ISRAEL**

No início do vídeo, o professor Heni Ozi Cukier afirma que há muitas narrativas e desinformações circulando sobre o conflito entre Israel e Hamas, sendo impossível entender algo tão complexo sem entender os fatos, a história e a verdade. Por isso, ele propõe uma análise que “deixa a ideologia de lado”, para que possamos, assim, compreender o que está acontecendo realmente na Palestina.

3 Até a concretização deste texto o vídeo possuía 2.634.432 visualizações. O grande número de “curtidas” recebidas nos leva a pressupor que muitos internautas foram convencidos sobre a pertinência dos argumentos do professor HOC.

Antes de discutirmos os “cinco mitos”, é fundamental ressaltar que, conceber a geopolítica palestina como “Israel versus Hamas”, é um recurso linguístico capciosamente utilizado para ocultar oito décadas de limpeza étnica realizada na Palestina (conforme destacado nas considerações iniciais), gerando a impressão de que esse “conflito” começou no dia 7 de outubro de 2023, com o “ataque terrorista” do grupo Hamas. Trata-se de uma estratégia discursiva bastante presente em noticiários internacionais, que, ao propositalmente desconSIDERAR a historicidade dos acontecimentos geopolíticos, busca inculcar um determinado posicionamento ideológico em telespectadores, ouvintes, leitores e internautas (em geral não familiarizados o suficiente com fatos ocorridos em espaços distantes de seus convívios cotidianos).

Já sobre a análise que (supostamente) “deixa a ideologia de lado”, baseada na “verdade”, pretensamente científica, Popper (2004) enfatiza não haver como roubar o partidarismo de um cientista sem, concomitantemente, roubá-lo de sua humanidade. Não podemos suprimir ou destruir seus juízos de valores, sem destruí-lo como ser humano e como cientista. Nossos motivos (e mesmo nossos ideais puramente científicos), inclusive o ideal de uma desinteressada busca da verdade, estão profundamente enraizados em valorações extra-científicas. Por sua vez, Paulo Freire (1996, p.126) pontua: “que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele”. Consequentemente, em relação à geopolítica palestina, a suposta neutralidade diz respeito a se posicionar do lado do opressor: o Estado de Israel.

Para justificar o argumento do “mito: Gaza maior prisão ao ar livre do mundo, criada por Israel”, o professor HOC apontou que “nem sempre o território de Gaza e a população que vivia lá foi governada pelos palestinos ou pelo Hamas”. Em 1948, quando houve a partilha dos dois territórios (Palestina e Israel), Gaza ficou com o Egito. Em 1967, após a Guerra dos Seis Dias, Israel assume o controle e fica no território até 2005, quando se retirou unilateralmente e à força mais de nove mil judeus, para que não houvesse mais qualquer tipo de ocupação. Em 2006, é realizada uma eleição nos territórios palestinos, vencida pelo Hamas, que, um ano depois, perseguiria todos seus opositores políticos, implementando uma “ditadura”. Nas palavras de Heni Ozi Cukier:

Quando o Hamas assume o controle total desse território [Gaza], por ser uma organização terrorista, que não aceita que Israel exista, partiu para o ataque. Usa o território como base para bombardear e sequestrar pessoas. Israel faz o que qualquer país faria numa situação de guerra com seu vizinho: fecha suas fronteiras para evitar que os ataques cheguem, que existam invasões e assim por diante. [...] O que é uma prisão? Ninguém entra, ninguém sai.

No vídeo, é ressaltado que, em tempos de paz, há um local na fronteira Israel-Gaza, em que diariamente 20 mil palestinos vão à Israel para trabalhar e voltam. Todo mês, cerca de 8 a 9 mil caminhões transportam bens entre os territórios em outro acesso fronteiriço. Assim, o professor concluiu que o Hamas, e não Israel, é o responsável pela “prisão”. Afirma: “se isso aqui [Gaza] é uma prisão, é uma prisão feita pelo Hamas, por sua prática, sua postura”.

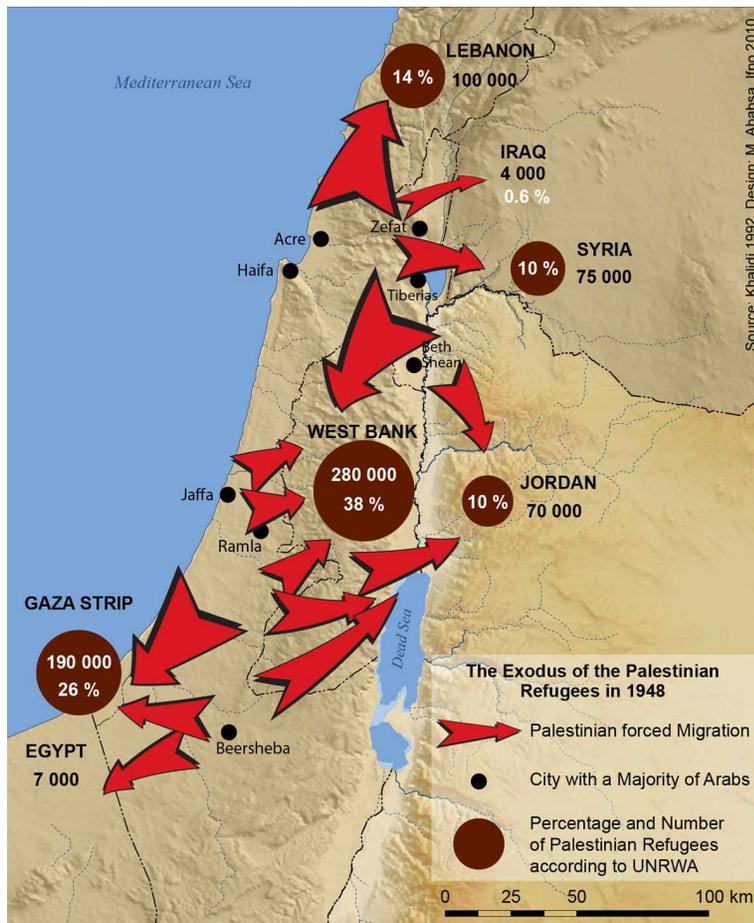
A análise acima tem início com um equívoco sobre data e conteúdo. A sugestão feita pela ONU, sobre a partilha da Palestina em dois estados – um árabe, outro judeu – foi realizada em 1947; e não coube ao Egito a posse do território de Gaza (que seria parte integrante de um possível Estado palestino). O Egito só ocupou Gaza – assim como a Jordânia ocupou a Cisjordânia – após Israel declarar sua independência, em 1948, à revelia da chamada “comunidade internacional”, ampliando seu território para além do que constava na partilha e, para garantir a maioria demográfica necessária para sua viabilidade, expulsou cerca de 800 mil palestinos, no acontecimento histórico conhecido como “Nakba” (“catástrofe” ou “tragédia”, em árabe).

Como esclarece Pappé (2016), antes dessa expulsão em massa de palestinos, a região de Gaza esteve relativamente calma, pois os sionistas priorizavam as regiões de Haifa, Jaffa, Jerusalém e outros territórios designados pelo plano de limpeza étnica:

Os poucos assentamentos sionistas que existiam em Gaza foram palco de conflitos entre os colonos e a guerrilha palestina e egípcia sob liderança da Irmandade Muçulmana (Filiu, 2014a, p. 58). O evento que marcou especialmente a Faixa de Gaza foi a chegada de cerca de 200 mil refugiados palestinos, em uma época em que a população local contava com pouco mais de 80 mil habitantes. Isso significa que um quarto de toda a população palestina passaria a viver em Gaza [...]. Logo, houve uma explosão demográfica sem precedentes. Além disso, com os Acordos de Armistício de 1949, Gaza passou a ser denominada de Faixa de Gaza, pois a configuração espacial da região resultou em uma faixa de terra de 40 km de extensão ao longo da costa e entre 6 e 12 km de largura, o que lhe confere uma área de aproximadamente 365 km<sup>2</sup> (Santos, 2023, p. 96).

Conforme demonstrado no mapa a seguir, proporcionalmente, Gaza foi o território que mais recebeu refugiados palestinos. Sua grande densidade demográfica, problemas de infraestrutura e insegurança alimentar, são *consequências das políticas israelenses para o povo palestino*, que remetem a 1948, décadas antes do surgimento do Hamas e de sua chegada ao poder em Gaza.

**Mapa 4 – Fluxo de refugiados palestinos durante a Nakba (1948)**



**Fonte:** Al Hussein (2013)

Em comentário a respeito do vídeo “5 mitos sobre o conflito Israel x Hamas”, Teixeira (2023, s.p) escreveu:

Ele [professor HOC] está certo, existem duas formas para se sair de Gaza. O que ele ocultou é que existem apenas duas formas de se sair de Gaza. Uma delas é pela passagem de Rafá, ao Sul, e outra pela de Beit Hannon, ao Norte. São pontos de fronteira com um fortíssimo sistema de segurança, os quais exigem permissão especial das autoridades israelenses. Os palestinos que vivem na Faixa de Gaza não podem deixar o local por mar, ainda que seja banhado por um; não podem deixar o país por ar, pois o único aeroporto do local foi destruído por Israel. Ademais, tudo o que entra ou sai do país tem de ser averiguado pela segurança israelense. E o fornecimento de água e luz elétrica é feito por Israel. Ou seja, toda a vida dentro da Faixa de Gaza é controlada por israel. Se isso não é uma prisão, o termo precisa ser redefinido.

Também é fato que, em agosto de 2005, o Estado israelense retirou seus assentamentos da Faixa de Gaza. Desde então, Israel alega não ter mais qualquer responsabilidade por aquele território e sua população, sob a justificativa de que não existe mais ocupação militar em Gaza. Todavia, conforme esclarece Santos (2023), dialogando com Teixeira (2023), longe de se “desengajar” de Gaza, Israel passou a exercer uma espécie de dominação por controle remoto, na qual as redes de infraestrutura se tornaram o principal mecanismo de controle sobre todos os aspectos da vida dos palestinos da região. Essa dominação é exercida não apenas pelo controle sobre as fronteiras de Gaza, mas principalmente pela implementação de políticas de “de-desenvolvimento econômico” e isolamento socioespacial.

A autora citada no parágrafo anterior considera que a Faixa de Gaza é atualmente uma prisão a céu aberto. “Tudo que entra ou sai de Gaza deve passar pelo crivo do Estado israelense e, em menor medida, do Egito, em especial na fronteira sul. Com isso, as possibilidades de uma vida digna se tornam altamente precarizadas” (Santos, 2023, p. 24).

Ainda como lembra Santos (2023), embora o desengajamento e o bloqueio de Gaza sejam eventos sem precedentes na história da Questão Palestina, é possível identificar algumas políticas que já estavam em curso e contribuíram para o isolamento de Gaza. O fenômeno mais importante que acometeu região é o “de-desenvolvimento”, que significa uma política sistemática e progressiva de incapacitação do desenvolvimento econômico da sociedade palestina por meio da expropriação dos recursos econômicos. Essa situação de estrangulamento de Gaza começou após a política de fechamento (no final da década de 1980 e início da posterior) foi agravada com o desengajamento de 2005 e, finalmente, se concretizou com o bloqueio israelense e egípcio de 2007.

O desengajamento israelense dava a impressão inicialmente de que se finalizava o processo de colonialismo por povoamento em Gaza, já que não havia mais presença física de assentamentos de colonos, tampouco a exploração da terra e trabalho palestinos. Mas, justamente em decorrência das mudanças havidas, o colonialismo se metamorfoseou, baseando-se numa lógica de dominação colonial pautada por aquilo que Salamanca (2011) denominou de “controle remoto” por parte de Israel. A partir de 2005, portanto, o controle das fronteiras, de redes de infraestrutura e da circulação de pessoas e produtos tornou-se tática central da dominação colonial, que agora se concentra menos na presença física interna e mais na gestão de espaço, população e recursos, ainda que a certa distância (Santos, 2023, p.28).

Conclui-se, assim, que o fechamento da fronteira com a Faixa de Gaza por parte de Israel não foi ocasionada pela ameaça terrorista do Hamas. É o resultado de uma política que começou a ser implementado após a eclosão do levante anticolonial palestino, conhecido como Primeira Intifada, ocorrido

em 1987, e se consolidou seis anos depois, com os Acordos de Oslo. “Trata-se de uma política de fechamento do mercado israelense para os trabalhadores palestinos da região, gerando altos níveis de desemprego” (Santos, 2023, p 25). Desde então, “as condições de vida em Gaza começaram a deteriorar com maior velocidade: na região, o desemprego, a má nutrição e a violência passaram a ser fatores característicos da vida cotidiana” (*idem*).

A retirada unilateral dos assentamentos israelenses à força na Faixa de Gaza, como citado no vídeo aqui analisado, realmente ocorreu. Mas não foi uma sinalização do Estado de Israel a uma possível paz com os palestinos. Buscou-se resolver um problema de equação demográfica (temática, inclusive, trabalhada na Geografia Escolar). No início do século XXI, a população da Faixa de Gaza registrava 98% de palestinos em sua composição. Neste cenário, a demografia era um grande perigo para o objetivo final do projeto de colonialismo por povoamento sionista da Palestina.

Uma outra questão que impulsionou o desengajamento foram os altos custos de manutenção da ocupação em Gaza, que passaram a ser vistos como um problema. Tendo em vista a grande discrepância entre o número de habitantes palestinos e colonos israelenses em Gaza, bem como a crescente popularidade do Hamas, o Estado de Israel, para “enfrentar o terrorismo”, consumia parte significativa do orçamento total das FDI apenas para manter os colonos seguros em Gaza (Rynhold; Maxman, 2008, p. 30). Segundo Levin (2015, p. 25), para defender um assentamento de apenas 26 famílias israelenses, Israel mantinha uma companhia de infantaria, um pelotão blindado e uma força de engenharia. Ou seja, para defender cerca de 8 mil colonos, eram mobilizados 50 mil soldados (Santos, 2023, p. 151).

A ausência de cidadãos israelenses em Gaza permite ao exército de Israel bombardear de maneira indiscriminada alvos civis e militares na região. Quando mulheres, idosos e crianças, entre outros setores considerados como mais vulneráveis da população, são mortos nesses ataques, os discursos de Tel Aviv, seguido pela grande imprensa ocidental, é de que o Hamas “usa escudos humanos” em suas ações (o que não é comprovado).

Como o Estado de Israel não é concretização de libertação nacional do povo judeu; mas um projeto europeu de colonialismo de povoamento, visando substituir o povo autóctone da Palestina por uma população branca/europeia/judía, logo infere-se que “a violência do Hamas como resultado da violência de Israel” não é um mito, conforme apregoa o professor HOC. É uma reação radical de um povo que está há oito décadas sob julgo colonial. Creditar ao Hamas o fechamento da fronteira entre Israel e Gaza é imputar no colonizado sua condição adversa, culpar o oprimido por sua opressão. Ou o mesmo que considerar que o escravizado é responsável por sua situação de cativo.

## **“MITO” – ISRAEL É O ÚNICO OBSTÁCULO PARA A CRIAÇÃO DO ESTADO PALESTINO**

Tanto em relação aos preceitos do movimento sionista<sup>4</sup>, quanto nas leis básicas do Estado de Israel, jamais houve qualquer menção à possibilidade de dividir a região da Palestina com os árabes; tampouco há alguma referência aos palestinos como um povo, que possa pleitear sua organização política própria. Lembrando Peled-Elhanan (2019), o slogan sionista “uma terra (Palestina) sem povo para um povo (judeus) sem terra”; não significa, necessariamente, afirmar que a terra estava literalmente desocupada, mas que estava sem os seus guardiões históricos e era ocupada por intrusos sem significado. Desse modo, para a criação do Estado Judeu, enquanto uma etnocracia, era fundamental uma terra sem árabes.

A anteriormente citada sugestão de partilha da Palestina somente foi aceita pelo movimento sionista pois esta proposta, votada pela Assembleia Geral da ONU, era vista como ponto de partida para que os judeus dominassem toda a Palestina. Também é emblemático mencionar que, no Acordo de Oslo (1993), a Organização para Libertação da Palestina (OLP) reconheceu o Estado de Israel, porém Israel apenas reconheceu a OLP como legítimo representante do povo palestino; sequer cogitou a criação de um Estado palestino.

Os dois parágrafos antecedentes são suficientes para concluir que, se Israel não é o único, pelo menos é o principal obstáculo para a criação do Estado palestino. Todavia, por uma questão de honestidade intelectual, descrevermos abaixo os argumentos do professor HOC:

Quando surge o Estado de Israel, não tinha tanto um conflito entre israelenses e palestinos; o conflito era árabe-israelense. A identidade árabe era maior do que os movimentos nacionalistas específicos. [...] Quando acontece a criação do Estado de Israel, os países árabes não aceitam e declaram guerra aos judeus na região. Não porque estavam preocupados em criar um Estado para os palestinos [...] Queriam abocanhar a maior quantidade de terras.

No entanto, conforme mostra Masalha (2023), o nome Palestina foi documentado pela primeira vez no final da Idade do Bronze, há cerca de 3200 anos; e, entre 450 a.C. e 1948 d.C., foi usado para descrever uma região geográfica entre o Mar Mediterrâneo e o Rio Jordão e várias terras adjacentes. Já as primeiras informações históricas do povo palestino, remetem a quatro mil anos, quando ocorria a urbanização da região da Palestina, com a formação de grandes centros urbanos, com palácios e fortificações, acompanhada pelo

---

4 O movimento sionista, fundado na última década do século XIX, tinha por objetivo criar um lar nacional judeu na Palestina. Foi a inspiração para o surgimento de Israel.

surgimento de um alfabeto semita. Como unidade geopolítica, a Palestina, próximo ao que hoje conhecemos como um país, existiu por mais de três milênios e essa realidade histórica produziu diferentes formas de consciência e identidade territorial (o que nos ajuda a entender o porquê de os palestinos, apesar das inúmeras investidas de Israel, ainda permanecerem em suas terras).

A Filístia, do final da Idade do Bronze e da Idade do Ferro, foi dominada pelos filisteus e evoluiu para uma entidade geopolítica com fortes laços comerciais internacionais, uma economia distinta e um ambiente urbano sofisticado. Em 135 d.C., o imperador romano Adriano criou a província “Síria Palestina”. Após os bizantinos cristãos substituíram os romanos, a Palestina experimentou um período de crescimento e prosperidade. A antiga Síria Palestina foi dividida em três: Palestina Prima (região central), Palestina Secunda (grande parte da Galileia) e Palestina Salutaris (no sul e sudeste). A partir de meados do século V em diante, as “Três Palestinas” foram unidas sob um único Patriarcado independente e totalmente palestino de Aelia Capitolina (Jerusalém), com jurisdição religiosa oficialmente reconhecida sobre as “Três Palestinas”.

No período de domínio árabe muçulmano, a província administrativa de Filastin manteve sua prosperidade econômica, devido ao desenvolvimento de seu próprio sistema monetário e do comércio internacional de longa distância com a Índia, China e Europa. Sob o Império Otomano, “Palestina” foi usada tanto como um termo geral para descrever o país predominantemente árabe muçulmano, quanto como um termo social e cultural entre os povos indígenas da Palestina. Nessa fase, a Palestina de maioria muçulmana havia desenvolvido uma forte tradição de jurisprudência árabe islâmica, um dos requisitos mais cruciais de qualquer senso de política autônoma. De acordo com Masalha (2023), o fato de importantes juristas e escritores muçulmanos palestinos usarem o termo Filastin, para se referir ao “país” como Palestina, ou ao “nosso país”, sugere que a noção territorial da Palestina ainda estava muito viva na memória social e cultural muçulmana palestina ao longo dos períodos mameluco e otomano inicial. Em síntese, tanto a Palestina, enquanto unidade geopolítica, quanto a palestinidade – isto é, o sentimento de pertencer a um determinado espaço, naquilo que em Geografia é conhecido como “lugar” – remetem a séculos antes do movimento sionista.

Também é fundamental frisar que é o Estado de Israel, e não os países árabes, que busca “abocanhar a maior quantidade de terras”. Como denuncia Schoenman (2008), uma década antes da criação do Estado de Israel, David Ben-Gurion (futuro primeiro-ministro de Israel, entre 1948 e 1963) já formulava claramente a estratégia sionista para a Palestina:

Quando nos convertermos em uma força com peso, como resultado da criação de um Estado, aboliremos a partilha e nos expandiremos para toda a Palestina. O Estado será somente uma etapa na realização do sionismo e sua tarefa é preparar o terreno para nossa expansão. O Estado terá de preservar a ordem, não através da pregação, mas sim com as metralhadoras (Bem-Gurion, 1938 apud. Schoenman, 2008, p. 76-77)

Sobre o “mito” de Israel não querer a paz, Heni Ozi Cukier ressaltou que, em 1937, durante o mandato britânico na região, houve a primeira proposta de uma solução de dois Estados na Palestina: um árabe, outro judeu. Foi a chamada “Comissão Peel”, que propôs 80% do território palestino para o Estado Árabe e 20% para o Estado Judeu. Segundo o professor HOC, “os judeus aceitaram; os árabes, não”. Ainda segundo o docente, “após a Guerra dos Seis Dias, em 1967, Israel conquistou a Cisjordânia e a Faixa de Gaza. Em busca de uma paz, Israel ofereceu devolver os territórios para a criação do Estado Palestino”.

Contudo, Qumsiyeh (2011) esclarece que ambas comunidades – árabes e judeus – receberam mal as propostas da Comissão Peel, nomeadamente a comunidades judaica, que considerava o plano um retrocesso face à Declaração de Balfour, que, vinte anos antes, previa um Estado judaico em toda a Palestina. Não obstante, conforme a história nos mostra, Israel nunca reconheceu a mera possibilidade de se criar um estado palestino. Logo não “ofereceu devolver os territórios para a criação do Estado Palestino”, conforme afirmar o professor HOC.

Por outro lado, Teixeira (2023), ao comentar o “mito 3” – relacionado à identidade do Hamas com a Palestina – pontuou que a premissa de que este grupo não se importa com o destino do povo palestino não tem fundamento concreto, pois o Hamas venceu as eleições em Gaza devido à sua popularidade e do descontentamento geral diante das capitulações do rival Fatah em relação a Israel e às potências ocidentais.

Corroborando essa linha de raciocínio, Collares (2012) pontua que não foi um mero acaso o Hamas ter surgido como a força mais expressiva na Faixa de Gaza e Cisjordânia, ao vencer as eleições de 2006. O grupo vinha há muito construindo uma base sólida e ampliou seu prestígio devido, principalmente, à construção de uma rede de assistência a uma população pobre, carente e excluída. Assim, além da propagação religiosa, as atividades educacionais, sociais e obras de caridade do Hamas se tornaram muito populares (dentro e fora da Palestina).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente contexto, os tradicionais meios de comunicação – jornais impressos, revistas, rádio e televisão – já não exercem a mesma influência junto ao público, sobretudo em relação aos jovens, em constante contato com o ambiente online. Diante disso, um dos grandes desafios didáticos do professor de Geografia

não é mais orientar seus alunos na busca por informações (como em outras épocas), mas a estratégica função de auxiliar os discentes na filtragem e gerenciamento das informações presentes na internet. Isso significa capacitá-los para analisar criticamente as informações que diariamente consomem e compartilham online.

Videos como “5 mitos sobre o conflito Israel x Hamas”, do professor HOC, não buscam tecer análises geopolíticas objetivas e embasadas em referenciais bibliográficos sólidos, mas fazer *propagandas pró-Israel*, seguindo a mesma diretriz ideológica presente nos discursos dos noticiários internacionais da grande imprensa brasileira. Quando ele afirma, por exemplo, ser um mito “Israel não querer a paz”; estrategicamente oculta que essa “paz” desejada por Tel Aviv requer a eliminação e/ou expulsão do povo palestino das terras que seus antepassados ocupam há séculos.

Nesse cenário (des)informacional, cabe ao professor de Geografia do ensino básico, a partir dos conhecimentos de sua ciência de referência e com as devidas contextualizações histórica e espacial, desconstruir e oferecer um contraponto em sala de aula às distorções e manipulações a respeito da geopolítica palestina.

Espera-se que o material midiático no ensino de Geografia não seja somente mais um recurso didático complementar, mas um *objeto de estudo a ser sistematizado em seu conteúdo discursivo*. Agindo dessa maneira, o docente incentivará o aluno a considerar que os conteúdos geopolíticos vinculados na grande mídia e internet, por si só, não possuem legitimidade enquanto portadores do conhecimento.

Desse modo, as instituições escolares podem se tornar instâncias privilegiadas para a formação de cidadãos críticos em relação às diferentes mídias, sendo imprescindível que os alunos desenvolvam capacidades intelectuais básicas para processar e refletir sobre o que leem, ouvem e assistem.

Consideramos que introduzir no currículo escolar tópicos de uma consistente “pedagogia crítica das mídias” é um dos pressupostos fundamentais para construir um sistema de ensino que possa contribuir efetivamente para o pleno exercício da cidadania. Além de educarem com a utilização das diversas linguagens midiáticas em sala de aula, os docentes também devem, sobretudo, “educar para a mídia”. Isso significa estudar a mídia e suas mensagens da mesma forma que se estudam as disciplinas propedêuticas, isto é, ensinar o domínio da linguagem midiática da mesma forma que se ensina o domínio da linguagem escrita, para assim utilizá-la da forma mais abrangente possível. Tal prática contribuirá decisivamente para forjar nos estudantes a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, que permita reconhecer, além das intenções explícitas, as possíveis intenções implícitas que são vinculadas nos conteúdos difundidos pelos diferentes tipos de mídia.

## REFERÊNCIAS

- COLLARES, Valdeli Coelho. **Ascensão do Hamas na Palestina: pobreza e assistência social 1987 - 2006**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social/PPGDS, Montes Claros, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LADEIRA, Francisco Fernandes. **A geopolítica mundial na mídia: conceitos, valores e discursos presentes no ensino de Geografia na educação básica**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ, São João del-Rei, 2018.
- MASALHA, Nur. **Palestina: quatro mil anos de história**. São Paulo: Memo, 2023.
- PAPPÉ, Ilan. **A limpeza étnica da Palestina**. Editora Sundermann: São Paulo, 2016.
- PELED-ELHANAN, Nurit. **Ideologia e propaganda na educação: a Palestina nos livros didáticos**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- POPPER, Karl Raymand. **Lógica das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.
- QUMSIYEH, Mazin B. **Popular Resistance in Palestine: A History of Hope and Empowerment**. New York, 2011.
- SANTOS, Isabela Agostinelli dos. In: MAZZEI, Amanda; IRALA, Bruna. Questão Israel-Palestina: 73 anos de limpeza étnica, **Jornal do Campus**, Redação JC, Em Pauta, São Paulo, 24 de junho de 2021. Disponível em: <<https://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2021/06/questao-israel-palestina-73-anos-de-limpeza-etnica/>>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- \_\_\_\_\_. **Morte e vida palestina: a reorientação tática do colonialismo israelense na Faixa de Gaza**. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – UNESP/UNICAMP/PUC-SP, PPG em Relações Internacionais San Tiago Dantas, São Paulo, 2023.
- SCHOENMAN, Ralph. **A História oculta do sionismo**. A verdadeira história da formação do Estado de Israel. São Paulo, Sundermann, 2008.
- TEIXEIRA, Afonso. A ocupação sionista do espaço virtual, **Diário Causa Operária**, São Paulo, 14 de outubro de 2023. Disponível em: <<https://causaoperaria.org.br/2023/a-ocupacao-sionista-do-espaco-virtual/>>. Acesso em: 13 abr. 2025.

# O USO DE TERRÁRIOS PARA A COMPREENSÃO DE CONCEITOS DE ECOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

*Lisiane Acosta Ramos<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

**A** Ecologia é uma ciência que se apoia em conceitos muitas vezes complexos para os estudantes, independentemente do nível educacional em que se encontrem. Para Eugene Pleasants Odum, um dos pioneiros no estudo dos conceitos ecológicos e autor da obra “Fundamentos de Ecologia” (editada pela primeira vez em 1953), a base do estudo da Ecologia é o ecossistema. Para entender o conceito de ecossistema, é necessário compreender quais são seus elementos bióticos e abióticos, e como eles se interconectam (Odum; Barret, 2006).

Savitri; Susanti (2024), pesquisando o ensino de Biologia a partir da escuta de estudantes e educadores, verificaram que o aprendizado da disciplina costuma ser feito apenas em sala de aula com métodos convencionais, onde o docente apenas transmite o conteúdo oralmente e os discentes tendem a memorizar conceitos sem saber como o processo de descoberta de conceitos pode ser obtido a partir da experiência direta.

No entanto, mudanças já puderam ser vislumbradas nos últimos anos e, para Scarpa; Campos (2018, p. 1)

De uma concepção na qual o professor era tido como detentor do conhecimento que poderia ser transmitido unidirecionalmente para um aluno que o recebia de maneira passiva e como uma tábula rasa, hoje acredita-se que os estudantes estão no centro do processo de ensino e de aprendizagem (ou, pelo menos, deveriam estar), agindo ativamente na construção do conhecimento, a partir de conhecimentos que já possuem sobre os fenômenos, por meio de oportunidades oferecidas pelos professores.

Neste contexto é que a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) se alicerça. De acordo com Pacheco; Souza; Lamela (2018, p. 1) esta metodologia

---

<sup>1</sup> Mestre e Doutora em Oceanografia Biológica. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, Unidade Litoral Norte – Osório. Contato: lisiane-ramos@uergs.edu.br.

não só singularizada e personalizada, mas também contextualizada, pergunta-se, investiga-se, problematiza-se, questiona-se, sente-se, valoriza-se, exterioriza-se, partilha-se, duvida-se, faz-se, realiza-se, avalia-se, decide-se, produz-se, constrói-se. Nesse caso, as atividades de aprendizagem são organizadas em função das experiências, motivações, expectativas e interesses dos alunos e pressupõem trabalho em equipa que é enriquecido pela colaboração entre os docentes.

Nesta metodologia, o protagonismo é dos estudantes e não do professor, que tem a função de colaborar na organização das tarefas e de estimular o questionamento sobre os resultados obtidos, fazendo provocações para possíveis aprofundamentos e direcionamentos que a atividade pode tomar.

Para Bender (2014, p. 16), “a ABP pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas”.

Independentemente da tipologia do projeto que será desenvolvido, esta proposta foca no trabalho cooperativo para solucionar problemáticas do mundo real, explicitando seus conhecimentos na área de estudo ou incentivando os estudantes a buscarem as respostas através de pesquisas bibliográficas (Bender, 2014).

Para Teixeira (2013, p. 806),

o ensino de ciências concebido à luz de objetivos educacionais mais amplos que o aprendizado de ciências *per se* (conhecimentos e procedimentos), assumido como parte da alfabetização, implica práticas pedagógicas que, a um só tempo, envolvem e desenvolvem: atividade intelectual, pensar crítico e autônomo, mobilização consciente e intencional de recursos cognitivos e metacognitivos. Para construirmos estas práticas, talvez mudanças de postura se façam necessárias e, certamente, uma nova agenda de pesquisa também.

O objetivo do presente capítulo é apresentar a proposta de um projeto desenvolvido em uma disciplina introdutória de Ecologia, com base no uso de terrários para o estudo de conceitos, bem como discutir o uso de Aprendizagem Baseada em Projetos em salas de aula do Ensino Superior.

A realização do presente projeto se alicerçou como uma proposta de “Alfabetização Científica” (AC), com ênfase em seu primeiro eixo estruturante (Sasseron; Carvalho, 2011, p. 75) que

refere-se à compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais e concerne na possibilidade de trabalhar com os alunos a construção de conhecimentos científicos necessários para que seja possível a eles aplicá-los em situações diversas e de modo apropriado em seu dia-a-dia. Sua importância reside ainda na necessidade exigida em nossa sociedade de se compreender conceitos-chave como forma de poder entender até mesmo pequenas informações e situações do dia-a-dia.

Considerando-se que nos dias atuais há o acesso facilitado a um grande volume informações descontextualizadas e desconectadas, e que os estudantes se encontram imersos neste cenário sem, na maioria das vezes, saberem como selecionar os conteúdos úteis e relevantes para sua formação, a realização de uma proposta que leve a reflexão crítica e coletiva é de grande relevância.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

A atividade de APB foi desenvolvida na Disciplina de Fundamentos de Ecologia no curso de Ciências Biológicas, ênfase em Gestão Ambiental Costeira da Uergs, Unidade Litoral Norte-Osório. Os alunos foram incentivados a, em duplas ou trios, montarem dois terrários de maneira similar, ou seja, com o mesmo tipo de solo, com a mesma espécie de planta e com o mesmo volume de água adicionado.

Dados sobre a planta foram obtidos no início do experimento, tais como: número e aparência das folhas, coloração das folhas e hastes, tamanho das raízes, comprimento total, etc. O objetivo foi estabelecer comparações sobre as modificações que o vegetal poderia sofrer ao longo do período de duração do experimento. Os terrários foram marcados para posteriormente serem levados, um para uma área ensolarada e outro para uma área sombreada (Figura 1). Desta forma, foi possível verificar a influência da quantidade de luz e de calor na maneira como a planta e demais elementos iriam reagir.

Após organizados, os terrários foram lacrados com fita adesiva e encaminhados para locais previamente definidos, onde permaneceram por cerca de oito semanas, dependendo do andamento do semestre letivo (a atividade já foi desenvolvida com três turmas). Neste momento muitas perguntas surgiam nas turmas sobre o que poderia ocorrer nos terrários. A educadora estimulava então os estudantes a levantarem hipóteses. Estas hipóteses seriam testadas ao final do experimento. Semanalmente os terrários eram levados para o laboratório e eram feitas observações com o uso de lupa de mão com luz de led, sem a abertura dos mesmos.

**Figura 1 – Montagem dos terrários**

Fonte: Relatório de D. S. e L. P.

As observações foram, semanalmente, anotadas em planilhas. Finalizado o período de realização do experimento, os terrários foram abertos e os vegetais foram novamente medidos e avaliados quanto a sua aparência. Quando vegetal morreu, em um ou em ambos os terrários, explicações eram pesquisadas sobre o que poderia ter ocorrido (Figura 2). Foram confrontadas ainda, as hipóteses previamente elaboradas.

**Figura 2 – Terrários no início e final do experimento**

Fonte: Relatório de T. S. da S. e C. P. dos R.

Além dos dados relativos à planta, os estudantes tiveram ainda que analisar os dados de outros organismos que eventualmente possam ter “aparecido” no terrário, assim como os fenômenos físico-químicos observados durante o experimento, relacionando-os. Deveriam conectar os resultados obtidos com os conceitos abordados em aula. O aparecimento de pequenos invertebrados (anelídeos, insetos, crustáceos, etc.), pequenas plantas e fungos, fomentou diversas discussões sobre o seu ciclo de vida, suas necessidades e seu papel trófico.

Para Araújo e Trindade (2022, p. 57), com o uso de terrários, “o aluno tem a oportunidade de analisar efetivamente como um ecossistema funciona [...], desenvolvendo assim uma conscientização ambiental, percebendo a importância da preservação e conservação do ambiente em que se vive”. Quanto ao “surgimento” de outras espécies, pode-se buscar relacioná-lo com o tipo de solo usado (arenoso, argiloso ou húmico), uma vez que os solos com maior quantidade de matéria orgânica possibilitam a sobrevivência de ovos, larvas e juvenis de diversas espécies pela quantidade de umidade que conservam e pela existência de nutrientes microparticulado que possuem.

Chheun *et al.* (2024), realizando um estudo educacional usando terrários e aquários, concluíram que os resultados da pesquisa e da prática mostraram que trabalhar com modelos tem muitos benefícios para estudar e relacionar com situações da vida real. E um dos semestres, em dois terrários montados com solo húmico e, sobre o qual foi colocada água em excesso, culminando com a morte do vegetal, houve a formação de grande quantidade de metano. Este gás borbulhou por semanas dentro dos recipientes fechados. A observação deste fenômeno foi importante para implementar a discussão sobre a metanogênese em aterros sanitários e o potencial uso do metano como combustível.

Todo o procedimento realizado e os resultados obtidos foram então organizados, pelas duplas/trios, em um relatório. Esta foi a primeira aproximação dos discentes, ingressantes no Ensino Superior, com a metodologia científica e com a sistematização de dados, uma vez que a disciplina de Fundamentos de Ecologia é oferecida no primeiro semestre do curso.

De acordo com Figueiredo (2021, p. 92)

demostra-se a capacidade do modelo terrário em aproximar a ciência dos cientistas com a sala de aula, devido à utilização das etapas de construção científica – epistemologia – trazendo esses aspectos inerentes à prática dos cientistas aos discentes. Proporciona o Ensino Investigativo de modo dinâmico, não de modo simplista, mas com devida profundidade que se pode alcançar em uma sala de aula em posse de recursos limitados.

A atividade desenvolvida com o uso de terrários demonstrou, pelo seu caráter interdisciplinar, ser muito relevante para que os futuros biólogos exercitem

a observação científica, a análise de fenômenos e a compreensão das relações entre elementos bióticos e abióticos (Figura 3). Ou seja, de forma simples foram abordados e exemplificados conceitos complexos da área da Ecologia.

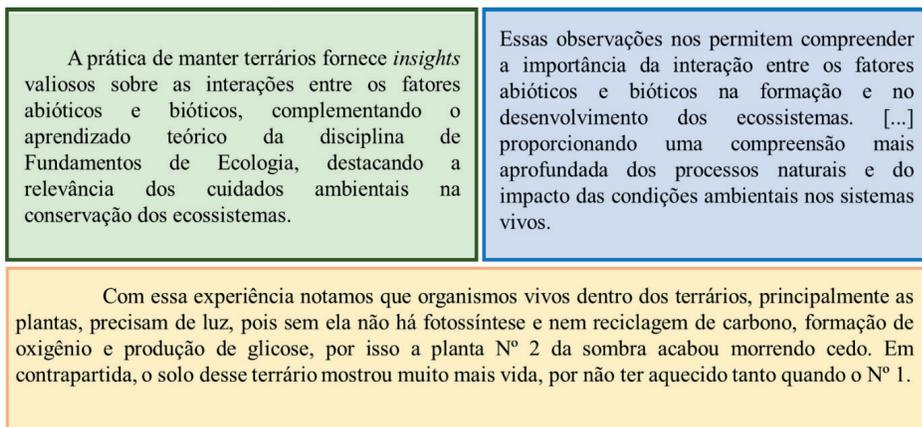
A experiência foi tida como positiva em todos os relatórios produzidos, sendo que muitos estudantes optaram por manter os terrários quando a atividade já havia sido concluída, evidenciando a relação que estabeleceram com a proposta e ainda, a curiosidade em descobrir outros fenômenos que ainda poderiam ser visualizados com mais tempo de experimento.

Para Araújo e Trindade (2022, p. 54)

terrários, são recursos, para observação e caracterização dos elementos neles existentes, é recomendado como finalidade didática à medida que permite observar tipos de solos, plantas, animais e as interações de fatores ambientais, tais como habitats, umidade, temperatura, alimentos, ciclo da chuva e a reprodução da vida.

Esta rede de relações pode ser observada, mesmo que em pequena escala, durante a execução do experimento e foi destacada em trechos dos relatórios, assim como a importância da realização do projeto. A comparação entre os dois terrários foi importante para que os alunos pudessem avaliar os efeitos da quantidade de luz e calor sobre os organismos e sobre os ciclos biogeoquímicos (Figura 3).

**Figura 3** – Fala de alunos no relatório final



A prática de manter terrários fornece *insights* valiosos sobre as interações entre os fatores abióticos e bióticos, complementando o aprendizado teórico da disciplina de Fundamentos de Ecologia, destacando a relevância dos cuidados ambientais na conservação dos ecossistemas.

Essas observações nos permitem compreender a importância da interação entre os fatores abióticos e bióticos na formação e no desenvolvimento dos ecossistemas. [...] proporcionando uma compreensão mais aprofundada dos processos naturais e do impacto das condições ambientais nos sistemas vivos.

Com essa experiência notamos que organismos vivos dentro dos terrários, principalmente as plantas, precisam de luz, pois sem ela não há fotossíntese e nem reciclagem de carbono, formação de oxigênio e produção de glicose, por isso a planta Nº 2 da sombra acabou morrendo cedo. Em contrapartida, o solo desse terrário mostrou muito mais vida, por não ter aquecido tanto quando o Nº 1.

**Fonte:** Relatório T. S. da S. e C. P. dos R.; M. D.; G. A. da S.

Félix, Avelino; Avelino (2021) destacam que atividades interdisciplinares e contextualizadas como esta, favorecem o protagonismo dos alunos e permitem que aprendam conceitos de forma mais aprofundada.

A profundidade dos relatos e da descrição dos fenômenos variou entre os grupos, sendo os textos mais consistentes e as análises mais densas, foram

daquelas equipes que mantiveram fielmente a metodologia proposta ao início do experimento. Também os encontros semanais, onde havia a oportunidade da observação dos terrários junto com a presença dos demais colegas, da educadora e da monitora da disciplina, foram espaços valiosos para a troca de informações e a discussão sobre a origem e consequência de diversos fenômenos.

Pereira (2015, p. 13), afirma que:

por meio da mediação do professor, a aproximação/formação aos conceitos científicos que fazem parte do processo de construção de conceitos, ocorrem à medida em que o aluno observa, manipula e vivencia situações diversas. Os professores auxiliam os alunos na mediação e na atribuição de significados sobre as coisas que os rodeiam.

A existência de espaços qualificados de discussão acadêmica poderá nortear o modo como os futuros biólogos atuarão na vida profissional, ou seja, ouvindo os seus pares, compartilhando saberes e seguindo, entre outras, três importantes premissas da “Alfabetização Científica”: a distinção entre os resultados científicos e a opinião pessoal (subjéctiva), a compreensão de que o saber científico é provisório e está sujeito a mudanças à medida que novos resultados são obtidos, ou seja, não é imutável, e que os pesquisadores devem se valer de fontes válidas de informação científica e tecnológica e recorram a elas quando precisem tomar decisões (Fourez, 1994).

Para Sasseron; Carvalho (2011, p. 73-74)

É necessário, pois, a nosso ver, desenvolver atividades que, em sala de aula, permitam as argumentações entre alunos e professor em diferentes momentos da investigação e do trabalho envolvido. Assim, as discussões devem propiciar que os alunos levantem hipóteses, construam argumentos para dar credibilidade a tais hipóteses, justifiquem suas afirmações e busquem reunir argumentos capazes de conferir consistência a uma explicação para o tema sobre o qual se investiga. Tão importante quanto estas discussões são os temas discutidos e os rumos que a discussão toma ao longo das colocações de alunos e professor. Em nossa opinião, tendo por objetivo iniciar a AC desses estudantes, é preciso que o ensino não se centre somente na manipulação de materiais para a resolução de problemas associados a fenômenos naturais, mas que privilegie questionamentos e discussões que tragam à pauta as múltiplas e mútuas influências entre o fenômeno em si, seu conhecimento pela comunidade científica, o uso que esta comunidade e a sociedade como um todo fazem do conhecimento, além das implicações que isso representa para a sociedade, o meio-ambiente, o futuro de cada um de nós, de todos e do planeta.

O projeto desenvolvido com o uso de terrários, embasado na APB e com foco na AC, para além de garantir o protagonismo dos estudantes, privilegiou os espaços de discussão sobre o andamento dos experimentos e os resultados obtidos a partir da metodologia proposta. Incentivou os questionamentos e o

levantamento de hipóteses. Buscou relacionar os fenômenos observados, com os que ocorrem em uma escala maior, além de abordar as implicações sobre o mal uso dos recursos naturais na qualidade de vida das espécies, e os riscos para os ecossistemas.

### 3. CONCLUSÃO

A presente proposta metodológica, apesar de já ter sido usada com diferentes adaptações por diversos pesquisadores e em diferentes níveis educacionais, ainda pode contribuir muito para o entendimento de importantes conceitos de Ecologia. Sempre é surpreendente o que se pode aprender com a prática de observação de terrários e com a troca de saberes e experiências entre pesquisadores.

Processos educativos emancipatórios como o Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) podem ser de grande valia em disciplinas do Curso de Ciências Biológicas, com o intuito de formar profissionais proativos, autônomos e críticos. Esta metodologia pode ainda ser implementada na Educação Básica, nas disciplinas de Ciências e Biologia, focando na “Alfabetização Científica”, considerando-se que esta deve desenvolver em uma pessoa a capacidade de organizar seu pensamento de maneira lógica, além de auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que a cerca, como preconizava Paulo Freire em “Educação como Prática da Liberdade” (Freire, 1980).

A Ecologia é uma ciência viva e pulsante, ela explica como o mundo funciona em sua totalidade, ou seja, como os seres vivos se relacionam entre si, com as substâncias orgânicas e inorgânicas presente no meio, e com as diferentes formas de energia circundante. Mostra como há uma interdependência entre estes elementos, onde a existência (ou a ausência) de um, influencia a existência ou funcionamentos dos demais. Estudar esta rede de relações ao nível planetário é praticamente impossível, mas o microecossistema de um terrário já tem muito a ensinar.

### REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. S. de; TRINDADE, A. K. B. da. Terrários: uma possibilidade de ensino sobre os tipos de solos. TRINDADE, A. K. B. *et al.* **Projeto de intervenção pedagógica: aprendizagem e prática docente**. 1. ed. Teresina, PI: Bio10 Digital Editora, 2022. 172 p.

BENDER, W. **Aprendizagem baseada em projetos**. Educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso Editora S.A., 2014.

CHHEUN *et al.* The Ecosystem STEM Education Learning Activity:

Terrarium and Aquarium Model. **Asia Research Network Journal of Education**, v. 4, n. 1, p. 16-23, 2024.

FIGUEIREDO, A. O. **Terrário como modelo científico investigativo no ensino de Ecologia**. 106f. 2021. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

FOUREZ, G. **Alphabétisation Scientifique et Technique** – Essai sur les finalités del’enseignement des sciences, Bruxelas: DeBoeck-Wesmael, 1994.

ODUM, E. P.; BARRET, G. **Fundamentos de Ecologia**. Cengage Learning, 2006.

PACHECO, J. A.; SOUSA, J.; LAMELA, C. **Aprendizagem baseada em projeto**. Publicação Pedagógica, Universidade do Minho – Pt, 2018.

PEREIRA, A. A. O. **O uso do terrário como recurso didático na aproximação aos conceitos de ciências**. 43f. 2015. Monografia de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ensino de Ciências, Especialização em Ciências para Professores do Ensino Fundamental I da Universidade Federal de Minas Gerais. 2015.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização Científicas: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SAVITRI, I. R. SUSANTI, R. Learning Ecosystem Material with Project Based Learning (PjBL) Model to Improve Science Process Skills and Student Creativity. **Journal of Biology Education**, v. 13, n. 2, p. 175-184, 2024.

SCARPA, D. L.; CAMPOS, N. F. Potencialidades do ensino de Biologia por Investigação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, 2018.

TEIXEIRA, F. M. Alfabetização Científica: questões para reflexão. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 795-809, 2013.

# MEIO AMBIENTE E AÇÕES EDUCATIVAS EM SAÚDE: FORMAÇÃO DE AGENTES EM SERVIÇO

*Aloisio Ruscheinsky<sup>1</sup>*

*Juliana Silva Bueno<sup>2</sup>*

*Rosmarie Reinehr<sup>3</sup>*

---

## 1 INTRODUÇÃO

O aprimoramento do setor de saúde é peça fundamental para o desenvolvimento sociocultural do bem-viver e a qualidade de vida de cidadãos e cidadãs em um ambiente saudável. Diante de tal propósito o concatenamento entre ambiente, saúde e escolarização ganha seu espaço na interpretação da atualidade. A educação, o ambiente e a saúde são áreas de produção e aplicação de saberes e afazeres destinados ao desenvolvimento humano, denotando as interconexões intrínsecas e, por vezes, complexas e conflitivas. Essas esferas são igualmente importantes, complementando-se e funcionando como mecanismos interdependentes, já que, com as transformações advindas de progressos políticos, econômicos, sociais, ambientais e dos avanços técnico científicos, podem ser observadas desigualdades nas condições de saúde e de vida entre regiões do Brasil e seus grupos sociais. A educação é fundamental para capacitar as pessoas a cuidar da saúde e cuidar do ambiente, tomar decisões informadas e buscar um estilo de vida saudável (PEREIRA, 2003; COSTA, 2012).

Para a viabilização deste propósito da conexão entre ambiente, saúde e educação o Ministério da Saúde, em 2003, cria a Secretaria de Gestão do

---

1 Sociólogo. Doutor em sociologia USP 1996, jubilado do PPGCS/Unisinos, docente Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGAS-UERGS), aloisioruscheinsky@gmail.com. <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>. <https://orcid.org/0000-0003-1297-0795>

2 Pedagoga – UERGS/SFP, Professora de Educação infantil. SMECE-TAQUARA. <https://orcid.org/0009-0004-4132-5773>. [juzinhasbueno@hotmail.com](mailto:juzinhasbueno@hotmail.com). <http://lattes.cnpq.br/1286981098518484>

3 Pedagoga. Doutora Ciências Sociais/UNISINOS, docente PPGAS-UERGS, Líder do Grupo de Pesquisa Araucárias: Pesquisa-Formação em Redes de Educação Ambiental. [rosmarie-reinehr@uergs.edu.br](mailto:rosmarie-reinehr@uergs.edu.br). <http://lattes.cnpq.br/7928134377070048>. <https://orcid.org/0000-0001-5535-4429>.

Trabalho e da Educação na Saúde - SGTES, atribuindo a responsabilidade de formular políticas públicas relacionadas à formação, gestão, negociação de atividades na área da saúde. A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) foi instituída pela Portaria nº 198/GM/2004. O Projeto Saúde com Agente destaca-se como uma iniciativa que visa fortalecer e capacitar os Agentes Comunitários de Saúde (ACS) por meio do oferecimento de um curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde (TACS). O **ACS** é fundamental para o modelo de atenção em vigência, pois realiza a integração dos serviços básicos de saúde, especialmente na prevenção e na promoção (educação alimentar, exercícios físicos, cuidados de si, nexos com o ambiente, etc). Nesta perspectiva, visando a capacitação de profissionais no âmbito municipal da saúde e com a deliberação para adequar-se ao modelo de repasses das verbas federais, a Secretária de Saúdedo Município de Taquara/RS, aderiu ao Projeto Saúde com Agente.

Este capítulo discute os resultados de um projeto de pesquisa que teve como objetivo compreender e empreender um diagnóstico e identificar como os ACS participantes do Projeto Saúde com Agente compreendem sua ação educativa transformadora e estabelecem interações com suas próprias escolhas, por meio de letramentos, saberes, utopias e práticas no Projeto Hiperdia de uma UBS no Município de Taquara/RS. Este projeto tem como base o cadastramento e acompanhamento de hipertensos e diabéticos, usualmente reconhecidas como questões conectadas com o modo de vida.

Este objetivo desdobrou-se em: reconhecer o contexto ambiental da proposta de educação em saúde desenvolvida a partir do Projeto Saúde com Agente; instigar a reflexão sobre as condições atuais de saúde e das escolhas profissionais; identificar a estrutura de informação para a ação transformadora na implementação do Programa Hiperdia, certificando-se como um espaço social de apoio; analisar os impactos da ação educativa nos agentes participantes do projeto visando aplicar os saberes nas práticas dos cuidados com o ambiente e as pessoas.

Selecionamos e subscrevemos como hipótese de trabalho investigativo uma especial conexão entre o desenvolvimento da formação na prática das atividades cotidianas num sistema descentralizado, o detalhamento de cuidados com o meio ambiente adquirindo os letramentos basiares de uma vida saudável e a participação de profissionais qualificados no campo da saúde familiar. A sequência de argumentos é de que o meio ambiente político, ecossistêmico, cultural e de relacionamentos afetivos se confronta ou conforma a organização da saúde pública, sem deixar de compreender ações em saúde como complexas e pluralistas.

No desenvolvimento do texto temos a apresentaçãoa temática ou do objeto de estudo, bem como os objetivos de sua execução; a forma como se geraram os dados empíricos; a explicitação do contexto de criação da proposta de formação de ACS, com os elementos da formação em educação e saúde implementados pelo Ministério da Saúde; algumas considerações relativas à ação educativa do ACS como perspectivas, fundamentos e trajetória; as contribuições da pesquisa para a compreensão do impacto do Projeto Saúde com Agente na qualificação dos profissionais de saúde que atuam diretamente nas comunidades, enfatizando seu papel na promoção da saúde preventiva e na aproximação dos serviços de saúde às realidades locais.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para o alcance dos objetivos propostos para este estudo, foram selecionados procedimentos, técnicas e métodos de pesquisa qualitativa, optando-se pela modalidade participante e de cunho exploratório. Este se caracteriza pela natureza de investigações que buscam proporcionar familiaridade com um problema, permitindo ao investigador confrontar suas perspectivas em relação às perspectivas dos demais componentes, da equipe de trabalho da UBS. Realizou-se em 3 (três) movimentos interconectados: Documental, Interpretativa e Pesquisa Participante, representadas respectivamente pela coleta dos referentes legais e suportes bibliográficos afeitos aos tópicos selecionados; por sua perspectiva interpretativa refere à subjetividade instituída na relação dos integrantes ao objeto de estudo; por fim, seu caráter participante decorre do processo reflexivo que compreende a constituição do grupo natural e auto-organizado em relação ao conjunto de sua prática.

A coleta de dados foi realizada predominantemente pela pesquisa participante nas atividades educativas como práticas políticas num processo de construção e apropriação de direitos, com compartilhamento de histórias e trajetórias de vida. Para Rocha e outros (2024) “a pesquisa participante em saúde se orienta pelos valores de Paulo Freire, sendo esses sujeitos ativos e participativos e não objetos de estudo”. Sendo assim, na questão de pesquisa o olhar retrospectivo se refere à percepção da construção social do adoecimento, mas sobretudo estabelecemos uma trajetória investigativa que se põe como um processo de ensino-aprendizagem estruturado por requisitos institucionais, como momentos e movimentos de investigação quantitativa. E, de forma secundária, mediante aplicação de questionário seguida de análise de conteúdo. O questionário aberto (formulário online) envolveu 9 (nove) ACS integrantes da equipe Hiperdiada UBS. Esta modalidade de segmentação é definida por Gaskell (2002, p. 69) como “grupos naturais”, pois ao invés de grupos estatísticos ou taxonômicos

[...] nos grupos naturais as pessoas interagem conjuntamente; elas podem partilhar um passado comum, ou ter um projeto futuro comum. Elas podem também ler os mesmos veículos de comunicação e ter interesses e valores mais ou menos semelhantes. Neste sentido, os grupos naturais formam um meio social.

A pesquisa combina diferentes procedimentos e técnicas de pesquisa para o acesso aos dados ampliando desta forma as “entradas de dados” da pesquisa, com a expansão do aporte de um leque de informações/ações e de um conjunto amplificado de conhecimentos sobre a temática selecionada. Os diferentes fluxos de dados permitem a comparação de informações e conhecimentos, sendo que a análise não se dá a partir da recorrência/esgotamento dos dados, mas da multiplicidade de conhecimentos gerados em cada um dos fluxos.

A análise de conteúdo, segundo Bauer (2002, p. 192), permite “refletir sobre a tríplice natureza simbólica: um símbolo representa o mundo; esta representação remete a uma fonte e faz um apelo a um público”. Para o autor, através da reconstrução de representações é possível inferir a expressão dos contextos e o apelo através destes contextos. Nesta pesquisa se permite uma relevante identificação dos efeitos de um processo formativo de base multiplicadora desenvolvido pelos ACS cursistas do Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde, no ano de 2021, atuantes no Programa Hiperdiada UBS Mário José Bangel.

A UBS Mário José Bangel integra o conjunto de 10 (dez) Unidades Básicas de Saúde do município de Taquara. AS UBS prestam serviços de atendimento, tratamento, consultas clínicas, bem como a construção de estratégias de promoção, ações de prevenção e educação e cuidado relacionadas à saúde da comunidade. Todas são ações em consonância com a assistência social.

### **3 O PROGRAMA SAÚDE COM AGENTE: SABERES E PRÁTICAS**

O “Programa Saúde com Agente” é uma parceria entre Ministério da Saúde, a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde visando ofertar um Curso Técnico para Agente Comunitário de Saúde(ACS), em exercício profissional. Essa iniciativa representa o compromisso conjunto em aprimorar a atuação dos profissionais que desempenham um papel na promoção do bem-estar socioambiental e prevenção de doenças, em consonância com a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde.

Morosini, Fonseca e Pereira (2007), salientam que o trabalhador/a da saúde se respalda na compreensão de que a ação pela saúde exige reflexão e ação, ambas com o objetivo de alcançar a transformação da realidade, componentes

básicos do trabalho educativo. Este trabalho educativo pode estar presente nas diversas práticas, mas se visualiza melhor quando este realiza atividades para a apropriação de cuidados atinentes à prevenção visando a promoção de vida saudável, onde os nexos com as questões ambientais se evidenciam. Ainda, a mediação se apresenta como um componente prático, pois documentos e discursos de técnicos, gestores e instituições de saúde, identificam o ACS como o 'elo', a 'ponte' entre o serviço público e a comunidade. Isto denota a valorização do papel mediador e educativo. Esta condição parece de toda favorável para construir e ressignificar cuidados com a segurança alimentar, estimulando aprendizados para mudanças em meio a um leque de incertezas de inovações tecnológicas e de mecanismos alienadores da publicidade.

Nesta perspectiva, no plano nacional a proposta de formação integra a Política Nacional, incorporando ACS às equipes de saúde multiprofissional, reconhecendo-os como quadros do sistema de saúde. No âmbito global, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso Saúde com Agente existe uma conexão direta com a pretensão de alcançar as Metas de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial no quesito da saúde e dos idosos.

A implantação da Estratégia Saúde da Família (ESF), por meio da Portaria 648/2006, teve reflexos significativos para a ampliação da política nacional, transformando-a em uma política de Estado com a missão de reorientar o modelo de cuidado com a saúde. As atividades junto a uma população adscrita busca superar o modelo centrado na doença, desenvolvendo práticas gerenciais e sanitárias, democráticas e participativas. Nesta perspectiva o ACS tem um valor fundamental no cuidado em saúde no ambiente, estando centralmente envolvido no conjunto de ações no âmbito da ESF, especialmente no que tange à promoção da saúde e à proteção do corpo, espírito e mente, assim como a prevenção de agravos, mas também no auxílio às ações de diagnóstico, tratamento, reabilitação e manutenção do bem-estar.

Nesta perspectiva a criação dessas profissões e a definição de suas atribuições, conforme estabelecido pelas Leis N° 10.507 e N° 11.350, refletem uma abordagem educativa, considera seu papel fundamental na promoção da saúde preventiva e na disseminação de informações de forma individual ou coletiva, muitas vezes por meio de visitas domiciliares e interações comunitárias. Neste encaminhamento, o projeto de formação e atuação dos ACS e ACE no âmbito do SUS está intrinsecamente relacionado com a educação não escolar, cuja ação na condição de educadores de saúde, para capacitar as comunidades a entenderem e a adotarem práticas saudáveis.

Destaca-se desta forma a educação não formal como um pilar na promoção da saúde e na construção de cidadãos cientes dos letramentos para uma gestão

saudável no seu contexto. Para Severo (2015), a emergência da Educação não Escolar refere a uma perspectiva de adoção de práticas formativas que, além do contexto escolar, é influenciada por fatores sociais, políticos e econômicos, e também por fatores culturais impulsionados pela disseminação da comunicação e pela troca de experiências facilitada pelas tecnologias contemporâneas. A ação educativa do ACS possui a sua respectiva trajetória, perspectivas e fundamentos.

Segundo esta ótica a formação de modo organizado, com a intenção de abordar determinados assuntos, com objetivos e público definidos, considera-se que está sendo realizada uma ação educativa. No campo da saúde, particularmente em doenças transmissíveis, recomenda-se o diálogo aberto, participativo e problematizador, atendendo a lente da Educação Popular em Saúde. Esta prevê estratégias educativas que utilizem a escuta, a problematização de situações do dia-a-dia, envolve o usuário na produção do seu autocuidado, para isto se leva em conta os hábitos e valores, os saberes e as práticas de cuidado de si e dos outros. Nesta perspectiva valoriza a articulação entre ciência e saber popular e a determinação social da saúde, contribuindo na formação cidadã e devendo ser entendida não apenas como um meio de adquirir conhecimentos, mas também de educação transformadora da realidade dos sujeitos.

Os profissionais da Saúde, entre eles os ACS, tem compromisso em endossar deliberações preventivas, mitigadoras e de promoção à saúde, colocando em prática ações, aprendizagens e saberes, que auxiliem no cuidado das pessoas com Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS) e Diabetes Mellitus (DM), entre outros. A educação como uma ferramenta para o empoderamento do autocuidado do Diabetes Mellitus é desenvolvida como um processo de ensinar o paciente a cuidar da sua patologia, estabelecendo o autogerenciamento para a autonomia na tomada de decisões e autocuidado (LIMA; MENEZES; PEIXOTO, 2018, p. 142). Desta forma, a formação dos ACS prepara para compreender as ações educativas como uma ferramenta que empodera em face do autocuidado, especialmente na qualidade de um processo paciente e participativo e aprimorando as vias para a tomada de decisões adequadas ao autocuidado.

A Hipertensão Arterial Sistêmica é uma doença crônica não transmissível (DCNT) caracterizada por uma elevação persistente da pressão arterial, ou seja, possui uma conexão direta com as relações dos indivíduos com os elementos do ecossistema. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) o número de pessoas hipertensas tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. De acordo com o Ministério da Saúde a hipertensão arterial é a doença predominante na população brasileira e é uma das principais causas de morte. A Diabete Mellitus é uma condição crônica caracterizada pela resistência à

insulina ou deficiência em sua secreção, está frequentemente associada à HAS, a dislipidemia e à obesidade (OLIVEIRA; CAMPOS; ALVES, 2010).

O processo institucionalizado de cuidado e prevenção pelo Hiperdia, proposto pelo Ministério da Saúde, em 2002, surgiu com o objetivo de organizar o cadastramento e monitoramento de pessoas com Hipertensão e Diabetes, além de garantir a dispensação de medicamentos dos cadastrados (BRASIL, 2002). Em relação a este quadro, as práticas educativas do ACS no âmbito das equipes interdisciplinares, compreendem a formação de grupos como o Hiperdia que permitem a troca de experiências entre os participantes e fortalecem o vínculo entre equipe e usuários (VALE et al., 2019). Além disso, colaboram para uma reflexão do indivíduo sobre seu estado de saúde, contribuindo para a adoção de hábitos de vida saudáveis e para o fortalecimento do autocuidado.

No ano de 2022 o Ministério da Saúde iniciou o pagamento por desempenho, com base nos indicadores alcançados. Sendo assim, a eficiência consolida-se como um dos componentes do programa de financiamento da Atenção Primária à Saúde (APS), conferindo valores repassados aos gestores municipais pelo órgão federal. Nesta adoção de mecanismos, são ponderados sete indicadores, entre estes os resultados de pré-natal, saúde da mulher e infantil e doenças crônicas. Buscando adaptar-se a este modelo os municípios precisaram realizar mudanças no seu método de trabalho, muitas dessas mudanças ocorreram nas suas UBS. O Programa de formação em Saúde com Agente vem para capacitar os ACS no desempenho de suas funções na implementação dessas mudanças, pois ao aderir ao programa o município redobra a capacitação para alcançar resultados nos indicadores de saúde.

#### **4 A AÇÃO EDUCATIVA EM SAÚDE E MEIO AMBIENTE**

A prática educativa em saúde diz respeito tanto às atividades de educação permanentes aos profissionais de saúde, quanto às atividades de educação em saúde com foco na melhoria da qualidade de vida e saúde. Educação em saúde não se limita a um processo de intervenção na doença, e sim, processos para que o indivíduo e a coletividade tenham meios para cuidar do seu estado de saúde.

Segundo Engstrom e Silva (2022), o referencial da promoção da saúde utilizados adota apoios educacionais visando garantir ações e condições de vida saudável, por meios de práticas educativas de saúde. Este processo tem base na pedagogia crítica, com o objetivo de alcançar conhecimento sobre direitos em saúde, garantindo um processo de formação contínua para a atualização do profissional, habilidades técnicas e pessoais.

Os processos educativos transformadores proporcionam a formação de sujeitos, decorrente de uma visão crítica e questionadora do mundo. Neste

sentido, as práticas educativas são norteadas por tendências pedagógicas, que buscam uma ampla compreensão do processo de ensino-aprendizagem em espaços não formais de educação, que propiciem aos ACS em seu cotidiano, a interação com a comunidade nas visitas domiciliares e desempenho nos grupos de discussões educativa com mecanismos de gestão integrada. Neste sentido, “a implementação de práticas de gestão participativa da saúde nos territórios fortalece as proposições de políticas promotoras de saúde e redutoras de iniquidades sociais” (Engstrom e Silva, 2022, p. 127).

Esta relação de diálogo, na pedagogia crítica ou também conhecida como pedagogia libertadora ou da problematização de Paulo Freire, leva a um processo de apropriação do conhecimento, a partir de princípios da dialogicidade, da problematização e da reflexão crítica (GARRIDO; MEIRELLES, 2014). Esse modelo desempenha uma importante contribuição para a promoção da saúde em especial para a educação em saúde. Nesta perspectiva, um primeiro movimento da pesquisa buscou compreender, de forma mais ampla, o cenário educativo em que o curso Agente Técnico de Saúde é desenvolvido no âmbito da UBS.

No cenário maior, alguns ACS em suas UBS enfrentaram dificuldades por não possuir um espaço adequado, computadores e internet, compra de equipamentos como aparelho digital para aferir a pressão pelo programa, aguardando a contrapartida da gestão municipal.

Para a educação em saúde o foco da avaliação da ação educativa está na formação dos sujeitos por um lado e, por outro, na transformação dos processos de trabalho e dos efeitos da ação educativa. Assim, os seguintes pontos são centrais: a) Buscar evidências da percepção dos usuários sobre a ação realizada; avaliar a aprendizagem; b) Buscar evidências de mudanças no processo de trabalho, da organização e da inovação nas práticas do cuidado decorrentes de ações educativas; c) Realizar autoavaliação e avaliação do suporte institucional para a realização das mudanças. A ação educativa robusta tende a gerar mudanças de comportamento, pois “trabalhar com estratégias educativas que propiciem a autoeficácia possibilitam o empoderamento do conhecimento acerca da Diabete Mellituse o controle metabólico da doença” (LIMA; MENEZES; PEIXOTO, 2018, p. 152).

Este esboço confirma que a trajetória educativa na formação dos ACS acentua aspectos ou significados do conhecimento para um exercício da solidariedade: o do cuidado com a saúde e do trabalho social e ambiental junto às famílias e, para o qual, requer capacidades para trabalhar em equipe, exercitar técnicas de abordagem pela via da empatia, de conduzir a visita domiciliar, de liderar reuniões em grupos e de mobilizações da comunidade em prol de seus interesses. Isto porque

Práticas gerenciais e sanitárias democráticas podem ser desenvolvidas por meio de tecnologias sociais, que valorizem a gestão participativa compartilhada entre trabalhadores-usuários-gestores, com responsabilidade direcionada à identificação e à solução de problemas locais, associadas às estratégias de reforço da mobilização comunitária” (Engstrom e Silva, 2022, p. 129).

Os impactos da ação educativa na vivência dos agentes integrantes do projeto, corrobora a premissa de que a formação continuada valoriza letramentos, saberes e práticas cotidianas para construir conhecimento que promova a aprendizagem socialmente legitimada. Isto inclui as experiências renovadas pelos próprios ACS, a apropriação de conteúdos teórico-metodológicos, especialmente com um olhar para as metodologias ativas que favoreçam a participação.

Acerca das interações, com base na visão de mundo endossadas, podemos perceber que o enfoque das respostas dos ACS às interrogações das pesquisadoras se centra na ação educativa pela prevenção e promoção de saúde mediante orientações em prol de hábitos saudáveis, com destaque ao papel dos grupos de apoio e a colaboração com a assistência social.

Nas colocações ouvidas no grupo dos ACS o Hiperdia representa um instrumento de apoio para os participantes dos encontros, na promoção de saúde e manejo da HAS e DM, promovendo saúde e bem-estar. Desta forma se referencia a noção da Organização Mundial de Saúde (OMS) ao declarar a saúde como um estado de bem-estar físico, mental, social e ambiental. Dentre as ações educativas desenvolvidas pela equipe de ACS, encontram-se a caminhada, campanhas de hipertensão e diabetes, entre outras. O senso de ampliar as atividades de planejamento na ação educativa são reforçadas por resultados obtidos. As ações educativas no formato participativo ostentam uma alternativa à pressão da medicina de consumo de medicamentos como condição de vida saudável, pois estas ações coletivas também representam cura às doenças em questão e proporcionam bem-estar socialmente legitimado.

As contribuições de aprendizagem social de saberes e práticas apontam para uma dupla dimensão como a descrição das atribuições a partir da formação continuada e o sentimento correspondente à participação do processo de organização. O posicionamento e a metodologia ativa de cada integrante da equipe nas ações coletivas, aumenta o aproveitamento da capacidade profissional numa combinação de fatores no trabalho desenvolvido. As atividades coletivas fomentadas favorecem o relacionamento interprofissional no modo de assumir uma corresponsabilidade coletiva, melhorando as relações entre os profissionais e entre equipe e a comunidade (BRASIL, 2023).

Este ACS destaca a importância do trabalho em equipe e multiprofissional, que se fundamenta pelo impacto de suas ações sobre os diferentes fatores que

interferem no processo de saúde-doença na população, além da integração de saberes, com organização e articulação, cada um dando sua contribuição, através de sua função, para formar um planejamento e montar estratégias que possam alcançar o resultado esperado (BRASIL, 2023, p. 20).

Nas atribuições dos ACS se destacam algumas dimensões para o complexo desempenho de suas funções, de acordo com Vincha, Silva e Cervato-Mancuso (2020): a dimensão cognitiva em que os profissionais se tornam capacitados para coadunar as suas escolhas com as condições específicas do exercício de suas funções; a dimensão ambiental a partir de múltiplas interações é que todas as formas de vida possuem o seu sustento, assim como o saneamento básico é a base da saúde pública; o princípio ativo pelo qual todos os participantes de uma ação operam em cooperação em torno de objetivos, metas e interações fundadas na corresponsabilidade; a dimensão afetiva, uma vez que parte das doenças decorrem de fatores subjetivos e afetivos, as ações educativas acalentam a reelaboração de afetos consigo mesmo, com os outros, com a natureza.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediannte o presente estudo pode-se perceber a importância do aperfeiçoamento para o trabalho educativo do ACS e as funções que vem desempenhado na comunidade, como forma de educar para a prevenção da saúde dos indivíduos portadores das Doenças Crônicas não Transmissíveis (DCNT), como a Diabetes Mellitus e Hipertensão Arterial Sistêmica. Ao mesmo tempo, tudo parece apontar para a renovação dos mecanismos de cuidar do ambiente (de si e dos outros) e para a contínua prioridade de investimentos na educação permanente em saúde para os profissionais que desempenham suas funções em UBS. O curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde oferecido pelo programa Saúde com Agente ofereceu qualificação técnica, porém ainda há que sustentar a ampliação de propostas governamentais de formação continuada aos profissionais da área da saúde, não sendo diferente aos ACS.

A emergência do papel do planejamento aparece na questão voltada à descrição das contribuições pessoais ao projeto desenvolvido pela equipe, consolidado a continuidade do processo formativo para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, assim como do projeto institucional junto a comunidade no âmbito da saúde.

A experiência adquirida pelos agentes de saúde nesse contexto transcende à educação formal escolar, proporcionando uma valiosa formação não escolar. Acredita-se que o estudo aqui apresentado possa fornecer subsídios para o aprimoramento contínuo do projeto e inspirar novas abordagens colaborativas

em prol de uma saúde mais acessível, integral e humanizada. Ao mesmo tempo valoriza a educação por meio de inovações na prática e a aprendizagem contextualizada que os profissionais de saúde obtêm ao interagir diretamente com as comunidades que servem.

Por fim, distante ainda de encerrarmos com uma agenda concluída, com certeza certames ficaram sem a devida resposta, bem como novos obstáculos advirão conclamando para a mobilização coletiva para a sua superação. Entre os problemas detectados e não abordados no presente texto se encontram as condições adversas do saneamento básico, a frágil defesa de um projeto territorial em favor do ecossistema, a premência de projeto público para a coleta seletiva de resíduos em formato solidário com o ambiente, o reconhecimento de indicadores pertinentes no sistema de informação pautado em saúde, o uso de tecnologias sociais para a comunicação eficiente e também como recursos educacionais visando uma alimentação saudável e exercícios físicos recorrentes à redução de desigualdades múltiplas e persistentes.

## REFERÊNCIAS

- BAUER, Martin. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In BAUER, M. & GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano de reorganização da atenção à hipertensão arterial e ao diabetes mellitus: hipertensão arterial e diabetes mellitus**. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Atuação em equipe multiprofissional e intersetorialidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. – Brasília: Ministério da Saúde, 2023. 64 p.
- ENGSTROM, Elyne M.; SILVA, Vanessa C.. Gestão participativa na Atenção Primária à Saúde: ensaio sobre experiência em território urbano vulnerável. **Saúde em Debate**, v. 46, n. spe4, p. 120-130, 2022.
- GARRIDO, Luciana S.; MEIRELLES, Rosane M. S. Percepção sobre meio ambiente por alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental: considerações à luz de Marx e de Paulo Freire. **Ciência & Educação**, v. 20, n. 3, p. 671-685, 2014.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In BAUER, M. & GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
- LIMA, Cláudia R.; MENEZES, Ida H. C. F. ; PEIXOTO, Maria R. G. Educação em saúde: avaliação de intervenção educativa com pacientes diabéticos, baseada na teoria social cognitiva. **Ciência e Educação**, vol.24/1, p.141-156. 2018.

MOROSINI, M. V. G. C., FONSECA, A. F., PEREIRA, I. B. Educação e saúde na prática do Agente Comunitário. In MARTINS, Carla M.; STAUFFER, Anakeila B. (Org) **Educação e saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007.

OLIVEIRA, F.C.; CAMPOS, A. C. S; ALVES, M. D. S. Autocuidado do nefropatadiabético. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 63, n. 6, p. 946-949, 2010.

PEREIRA, A. L. F. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 19, n. 5, p. 1527-1534, 2003.

ROCHA, Dais Gonçalves et al. Formação em pesquisa qualitativa nos programas de pós-graduação em Saúde Coletiva: panorama no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 40, n. 8, p. e00116723, 2024.

SCHMIDT, M.I. et al. Prevalência de diabetes e hipertensão no Brasil baseada em inquérito de morbidade auto referida, Brasil, 2006. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 43, p. 74-82, 2009.

SEVERO, J. L. R. L. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015.

UFRGS. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde. Implementação e execução do Programa Saúde com Agente**. 2021. Disponível em <https://saudecomagente.ufrgs.br/saude/wp-content/uploads/2022/02/Projeto-Pedagogico-Curso-Tecnico-Agente-Comunitario-Saude.pdf>.

VINCHA, Kellem R.R.; SILVA, C. L. A.; CERVATO-MANCUSO, A. M. Desafios da atuação em grupos de educação alimentar e nutricional: explorando uma experiência em grupo na atenção básica de São Paulo. In: CARVALHO, M. C. V. S., CAMPOS, F. M., and KRAEMER, F. B. (eds). **Tecnologias sociais e de comunicação como recursos educacionais em alimentação**. Salvador: EDUFBA, 2020, pp. 155-182.

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DA FANTASIA: PENSANDO EM POSSIBILIDADES DE ROLE-PLAYING GAME NA ILHA DOS VALADARES, EM PARANAGUÁ-PR

*Matheus Edilberto Roth<sup>1</sup>*

*Deise Cristina Pires<sup>2</sup>*

*Noeli Fernandes<sup>3</sup>*

*Marçal Jácomo Montanarin Lombardi<sup>4</sup>*

*Douglas Gabriel Alves Rocha<sup>5</sup>*

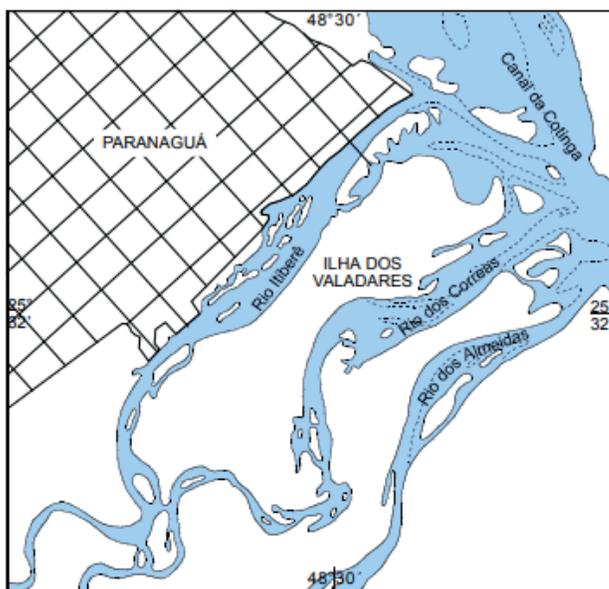
---

## 1. INTRODUÇÃO

Inserida na zona urbana do município de Paranaguá, a Ilha dos Valadares situa-se às margens do rio Itiberê e abriga uma população estimada em cerca de 40 mil habitantes (PORTOS DO PARANÁ, 2021). Configura-se como um terraço de origem marinha, com altitudes inferiores a 9 metros e uma área total pouco superior a 5 km<sup>2</sup>. De forma alongada, a ilha apresenta largura variável entre 0,5 e 1 km, com seu eixo principal, de aproximadamente 4 km, orientado na direção nordeste (HINDI et al., 2003):

- 
- 1 Doutorando em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Bioética pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual do Centro-Oeste.
  - 2 Mestranda em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná. Pós-graduada em Comunicação e Novas Tecnologias pelo IBPEX - Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão. Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.
  - 3 Mestranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Especialista em Educação Especial: Educação Bilíngue para Surdos – Libras/Língua Portuguesa. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá.
  - 4 Especialista em Gestão Escolar, Educação Especial e Educação no Campo pela Faculdade São Luis de Jaboticabal. Graduado em Educação Física Universidade Federal do Paraná.
  - 5 Mestre em Bioética pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Graduado em Biologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais..

Figura 1 – Mapa da Ilha dos Valadares



Fonte: HINDI et al. (2003).

O nome da ilha remete a uma das primeiras famílias a se estabelecer na região, no século XVIII, durante os primeiros ciclos econômicos do litoral paranaense. Essa família esteve envolvida com o tráfico de pessoas escravizadas, prática que marcou o período colonial. Com o declínio do ciclo do ouro e a posterior proibição do tráfico, seus membros migraram para a região que hoje corresponde ao estado de Minas Gerais, contribuindo também para a origem do nome da cidade de Governador Valadares (PORTOS DO PARANÁ, 2021).

Trata-se de um espaço culturalmente marcado pela presença de pessoas que tocam, dançam e celebram o fandango — uma expressão tradicional que combina música e dança, amplamente vivenciada por comunidades do litoral norte do Paraná e do litoral sul de São Paulo (TORRES E KOZEL, 2012). Rica em história e cultura é considerada um dos remanescentes de preservação da cultura caiçara. Conta com a tradição dos vários pescadores que vieram de outras comunidades da baía, dos mestres de fandango que fazem sua música e a beleza cênica dos manguezais e do belíssimo “Mar de Lá” (PARANAGUÁ, s. d.)

## **2 ILHA DOS VALADARES E SEUS CONDICIONANTES SOCIOAMBIENTAIS: REFLETINDO A NECESSIDADE DE SE EDUCAR PARA AS GERAÇÕES FUTURAS**

Apesar de suas belezas históricas, culturais, ambientais e territoriais, a ação humana tem gerado consequências ao Meio Ambiente. Se nos anos de 1950, a ilha possuía vegetação verde vivo exuberante, ocupando, de maneira rarefeita, toda a sua extensão, após a inauguração da primeira passarela, em 1992, o panorama mudou. A Ilha dos Valadares sofreu um ‘boom’ populacional (FELISBINO; ABRAHÃO, 2016).

A ocupação recente da Ilha dos Valadares provocou vários impactos ambientais. Não é mais possível encontrar pequenos rios no interior da ilha, como era no passado, quando havia poucos moradores, cerca de 90% da vegetação original foi suprimida pelas moradias. Neste sentido, jovens que nasceram a partir dos anos de 1990 cresceram em ambiente urbanizado, contribuindo no processo de transição da comunidade do modo de vida rural para o urbano (FELISBINO; ABRAHÃO, 2016).

Há áreas de manguezal degradadas pela ocupação de pessoas e pelo despejo irregular de lixo, além de que num lixão está desativado ainda se observa a presença de lixo acumulado. Crianças costumam circular nesse meio, pegando objetos para brincar, e animais também foram observados no local (FELISBINO; ABRAHÃO, 2016).

Em relação ao solo, ainda segundo as autoras supracitadas, é considerado sensível, podendo ser facilmente contaminado por conta de apresentar-se arenoso, com sedimentos inconsolidados, podendo comprometer o lençol freático. Outra constatação se refere a suscetibilidade à erosões. Os processos de erosão, na Ilha dos Valadares, têm sido causados pela falta de vegetação e pelos abrigos das embarcações, além do impacto causado pelas construções das moradias.

Há ligações de esgoto doméstico na rede de drenagem ou diretamente nos rios, causando sérios impactos ambientais e à saúde dos moradores, deixando os mesmos suscetíveis à doenças (FELISBINO; ABRAHÃO, 2016).

O panorama descrito reforça a necessidade de se trabalhar a Educação Ambiental (EA) nas escolas. A Educação Ambiental é fundamental para que as futuras gerações aprendam a importância de se preservar o planeta, e tem ganhado cada vez mais importância no cenário educacional nacional e internacional. A Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), de 1981, e a Constituição Federal de 1988, determinam que o Estado Brasileiro deve garantir um ecossistema ecologicamente equilibrado, a implementação da EA em todos os níveis de ensino e a conscientização das pessoas para a preservação

do meio ambiente (SOARES; NOVICKI, 2006 apud RENK et al., 2016). Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, as temáticas ambientais passaram a ser trabalhadas como Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (RENK et al., 2016). Em 1997, foi desenvolvido o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), com o objetivo maior de intensificar e de implantar a EA na sociedade brasileira por meio de uma série de princípios e linhas de ações (GUIMARÃES, 2016 apud RENK et al., 2016).

Em 1999, a Lei n. 9.795 dispõe sobre a EA e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), e estabelece a obrigatoriedade da EA em todas as modalidades de ensino (FRACALANZA et al., 2013 apud RENK et al., 2016):

essa Lei define a EA como os processos através dos quais o indivíduo e a coletividade edificam valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências dirigidas à conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999 apud RENK et al., 2016, p.158).

Neste sentido, a Ilha dos Valadares configura-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à sustentabilidade, sendo sua paisagem natural e sua interação com o modo de vida das populações locais um laboratório vivo de Educação Ambiental.

Mas para que aconteça uma melhor conscientização, a interdisciplinaridade é componente fundamental no processo:

A inter-relação de conhecimentos necessários para a compreensão requer a contribuição de diferentes áreas do conhecimento”, bem como a busca e reflexão sobre outros saberes já internalizados, ao mesmo tempo em que, com base na experiência, propicia-se a identificação e a ampliação de novos conhecimentos (GABARDO et al., 2016a, p. 10).

Aliados ao ensino da Educação Ambiental, os jogos podem ensinar a lidar com problemas, pois os jogadores têm de utilizar o raciocínio para elaborar estratégias, reconhecer os erros (e aprender com eles) para finalmente solucionar problemas. Essa prática auxilia no processo de aprendizado em sala de aula (ROTH et al., 2017).

O jogo é uma atividade cultural, repleta de conhecimentos a serem explorados, com característica lúdica, espontânea, com a presença de regras não tão rígidas quanto às dos esportes, mas com objetivos claros e que podem ser praticados de forma livre ou competitiva. Sua essência é ser integrador, dinâmico, significativo e apresentar um conjunto de possibilidade que favorecem a ampliação da percepção e interpretação da realidade (GABARDO, 2016b, p. 9-10).

Huizinga (1996 apud FORTUNA, 2001), observa algumas características

fundamentais do jogo: é livre, é uma atividade voluntária, não é considerado parte da vida real, é ser isolado e limitado, é jogado em um próprio segmento de tempo e espaço, é uma forma de ordem, possuindo ritmo e harmonia em regras que, se não respeitadas, estragam o jogo. Fortuna (2001) diz que outros estudiosos afirmam que o ato de brincar desenvolve a imaginação e a criatividade, beneficia a aquisição de leitura e escrita, a reflexão, a lógica e o raciocínio, e ainda contribui para o desenvolvimento dos aspectos figurativos do pensamento.

Numa sociedade em que as crianças procuram respostas prontas, por vezes não sendo estimuladas a pensar, o RPG, ao passo que requer de seus jogadores um raciocínio lógico articulado com falas dirigidas a diversos participantes, é uma atividade de grande importância para o desenvolvimento social e intelectual dos alunos (AMARAL; BASTOS, 2011). O jovem que tem a oportunidade de vivenciar novas realidades obtém melhor compreensão do mundo, fator que possibilita a ele encontrar soluções para os problemas emergentes e construir de maneira autônoma seus objetivos (COSTELLO et al., 2001).

### **3. ROLE-PLAYING GAME COMO POTÊNCIA TRANSDISCIPLINAR**

O RPG, enquanto prática educativa, permite que estudantes se posicionem diante de problemáticas socioambientais ao vivenciarem narrativas que espelham — mesmo sob a forma da fantasia — os conflitos, tensões e possibilidades de seus próprios territórios. A singularidade sociocultural da Ilha dos Valadares oferece uma diversidade de elementos simbólicos e ambientais que podem ser incorporados em campanhas pedagógicas de RPG. O contexto costeiro, os saberes tradicionais, a relação histórica com os manguezais e os modos de vida comunitários formam um tecido narrativo fértil para aventuras educativas com enfoque na Educação Ambiental crítica.

Alguns roteiros podem ser desenvolvidos a partir da lógica do RPG investigativo ou cooperativo, com foco na construção de soluções pactuadas, desenvolvendo empatia, escuta ativa e protagonismo. Permite-se que os sujeitos reflitam criticamente sobre suas experiências e atuem na transformação de seu contexto. O jogo, nesse sentido, não apenas entretém, mas instiga o pensamento ético, a compreensão de interdependências ecológicas e a ação coletiva transformadora.

A utilização do RPG como ferramenta de ensino tem se mostrado eficaz na promoção de aprendizagens significativas em diferentes áreas do conhecimento. Um exemplo notável é a proposta desenvolvida por Lima et al. (2021), voltada ao ensino de Geografia Física, na qual estudantes foram convidados a vivenciar simulações baseadas em jogos de RPG para compreender, de forma mais engajada, os processos ambientais e sociais de seus territórios. A estratégia

envolveu a criação de narrativas e personagens fictícios inspirados na realidade local, permitindo que os alunos explorassem temas como uso e ocupação do solo, preservação ambiental e desigualdades socioespaciais.

Durante a experiência, os estudantes não apenas interagiram com conteúdos escolares de forma mais lúdica e imersiva, como também passaram a interpretar seus próprios bairros como campos de disputa e transformação. A construção coletiva dos roteiros e mapas, baseada em trilhas hipotéticas de aprendizagem, proporcionou momentos de reflexão crítica sobre os desafios ambientais e sociais vividos cotidianamente. Tal abordagem favoreceu o desenvolvimento de uma consciência territorial, promovendo o protagonismo juvenil e a valorização dos saberes locais (LIMA et al., 2021).

Outra experiência do uso do RPG como ferramenta pedagógica foi realizada por Silva (2019), na qual o autor desenvolveu um jogo didático no formato de RPG para o ensino de Ecologia no Ensino Médio. A proposta visava integrar os conteúdos ecológicos ao cotidiano dos estudantes, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa. Durante a aplicação do jogo, os alunos assumiram papéis de personagens inseridos em cenários que simulavam ecossistemas reais, enfrentando desafios que exigiam a aplicação de conceitos ecológicos para a resolução de problemas. Essa abordagem permitiu aos estudantes uma compreensão mais profunda dos temas abordados, além de estimular habilidades como o pensamento crítico, a colaboração e a tomada de decisões conscientes em relação ao meio ambiente.

No cenário internacional, destaca-se o estudo conduzido por Cruz Lorite et al. (2020), que investigou o uso do RPG como estratégia didática voltada ao desenvolvimento da consciência ambiental. A pesquisa, realizada no contexto espanhol, utilizou uma abordagem metodológica baseada no *Design-Based Research* (DBR) para criar e aplicar jogos de interpretação de papéis com temáticas ambientais, voltados à Educação Básica. O projeto propunha que os estudantes vivenciassem personagens inseridos em contextos de crise ecológica, simulando a tomada de decisões sob condições de incerteza, escassez de recursos e conflito de interesses entre diferentes grupos sociais. Os resultados apontaram que a narrativa interativa do RPG favoreceu o desenvolvimento do pensamento sistêmico, à medida que os alunos foram desafiados a articular ações de curto e longo prazo e compreender os impactos intergeracionais das escolhas humanas sobre o meio ambiente. Além disso, a dinâmica colaborativa e lúdica do jogo potencializou o engajamento dos participantes, promovendo empatia, argumentação e reflexividade — competências essenciais para uma formação crítica e sustentável no século XXI.

Em todas essas experiências, o uso do RPG não substituiu o conteúdo

curricular, mas funcionou como catalisador de uma aprendizagem mais ativa, significativa e enraizada nos territórios vividos pelos estudantes. Essa abordagem dialoga com a pedagogia freireana, ao compreender que ensinar não é simplesmente transmitir conteúdos, mas criar condições para que os sujeitos construam o conhecimento de forma crítica e situada. Como afirma Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Ao incorporar elementos da realidade dos alunos em narrativas colaborativas, o RPG amplia o espaço escolar para além da sala de aula, contribuindo para uma educação emancipadora e transformadora.

### *3.1 Algumas ideias para possíveis implementações*

A criação de aventuras pode, por exemplo, explorar a história da ocupação da ilha após a construção da passarela, em 1992, que desencadeou um crescimento demográfico acelerado. Um dos possíveis enredos pode envolver personagens adolescentes que, vivendo em uma vila costeira fictícia, precisam lidar com o aumento da população, o desaparecimento de pequenos rios e o surgimento de doenças relacionadas à contaminação hídrica. Nesse cenário, os jogadores teriam que investigar causas, entrevistar personagens não-jogadores (PNJs), propor soluções e negociar com autoridades fictícias, como prefeitos ou comerciantes da vila, problematizando o direito ao saneamento básico e à saúde pública.

Outra campanha pode ambientar-se no entorno de um lixão desativado, que continua sendo frequentado por crianças e animais — como ocorre na Ilha dos Valadares. Os jogadores, nesse caso, poderiam formar um coletivo infantojuvenil de vigilância ambiental, com o objetivo de denunciar ilegalidades e conscientizar a comunidade sobre os riscos do lixo exposto. A estrutura narrativa poderia incorporar a investigação de resíduos tóxicos despejados por uma empresa fantasma, representando, de forma lúdica, as relações entre capital, território e degradação ambiental.

Pensamos também em um enredo intitulado como “A Maldição do Manguê Sagrado”, onde os jogadores devem investigar o motivo do desaparecimento de espécies nativas e o surgimento de doenças respiratórias entre os moradores de uma vila pesqueira. O mistério leva os jovens personagens a uma jornada por trilhas de mata atlântica, ruínas de construções coloniais e antigos cultos de proteção à natureza. A metáfora ambiental conduz à reflexão sobre o papel do manguezal como ecossistema vital e a responsabilização dos sujeitos diante da contaminação das águas.

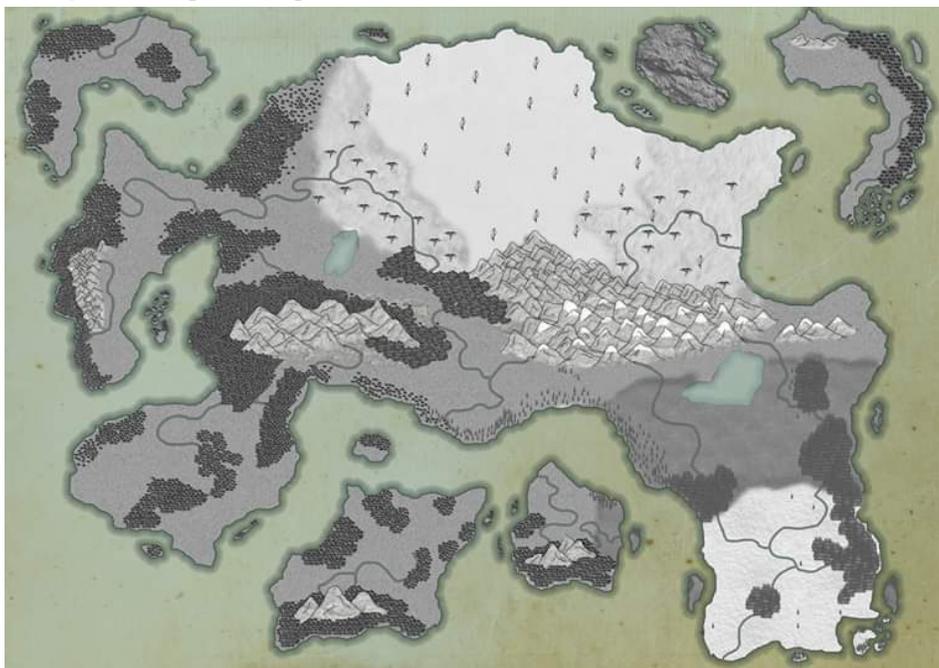
Outro roteiro, chamado “O Cerco da Água Sombria”, pode abordar o crescimento desordenado da ocupação urbana sobre áreas alagáveis. Inspirado nos relatos reais sobre enchentes e degradação de infraestrutura na ilha, os

personagens jogadores (PJs) deverão organizar a comunidade para conter o avanço da “água sombria”, que ameaça consumir ruas, hortas e escolas. Nesse contexto, discutem-se as relações entre urbanização, planejamento ambiental e justiça socioespacial, num exercício pedagógico de ação coletiva e empatia social.

Já em “O Enigma das Canções Submersas”, a tradição oral e os cantos do fandango — patrimônio imaterial da região — são inseridos como elementos mágicos em um mundo fictício. As personagens precisam decifrar músicas antigas que guardam pistas sobre locais protegidos, saberes ancestrais e os caminhos da preservação. A aventura envolve a intersecção entre cultura, memória e resistência, estimulando o reconhecimento da própria identidade territorial dos estudantes.

Outra sugestão é a criação de mapas a partir da realidade geográfica da região. Como pretendemos implementar algumas dessas campanhas em um futuro breve, apresentamos um mapa fictício conceitual:

Figura 2 – Mapa fictício para o desenvolvimento das aventuras na Ilha dos Valadares.



Fonte: Os autores, 2025.

Esses roteiros, ao articularem fantasia e realidade local, poderão cumprir um papel fundamental na Educação Ambiental emancipatória, uma vez que promoverão a leitura crítica do território e o fortalecimento de vínculos afetivos e senso de responsabilidade ambiental com o lugar em que se vive.

### ***3.2 Dimensão ética, estética e ecológica do RPG***

O RPG, ao integrar ludicidade, cooperação e tomada de decisão moral, oferece aos estudantes uma vivência rica em situações que exigem empatia, escuta e posicionamento ético. A experiência de “ser outro” — ao assumir papéis e identidades diferentes das suas — favorece a construção da alteridade e do pensamento crítico. Segundo Jaques (2016), as situações enunciativas do RPG constituem uma linguagem que permite ao sujeito deslocar-se de si mesmo, instaurando uma relação ética com o outro e com o mundo. Essa vivência estimula o engajamento em dilemas que extrapolam a abstração do conteúdo escolar, envolvendo valores como justiça, solidariedade e responsabilidade socioambiental.

A introdução do RPG em práticas educativas voltadas à Educação Ambiental tem demonstrado potencial para transcender metodologias transmissivas, convidando os estudantes à participação ativa em narrativas que espelham os conflitos e desafios do mundo real. Em lugar de respostas prontas, o jogo estimula perguntas, decisões éticas e construção coletiva de sentidos. Quando inserido em contextos territoriais específicos — como comunidades tradicionais, zonas periféricas ou áreas de risco ambiental — o RPG amplia sua função, tornando-se um instrumento de leitura crítica do espaço e de engajamento com problemáticas socioecológicas.

Nesse cenário, o uso do RPG não substitui os conteúdos curriculares, mas atua como catalisador para uma aprendizagem mais ativa, significativa e territorializada. Isso vai ao encontro da proposta freireana de uma pedagogia em que os conteúdos são elementos vivos de uma realidade em transformação (Freire, 1996). Através do jogo, os estudantes vivenciam papéis, elaboram hipóteses, debatem dilemas, e reconhecem a complexidade dos sistemas ecológicos e sociais nos quais estão inseridos.

O uso do RPG em práticas pedagógicas não se limita à transmissão de conteúdos escolares; ele potencializa experiências formativas que envolvem o sensível, o ético e o imaginativo. Por meio da assunção de papéis e da resolução de dilemas morais, os estudantes vivenciam situações que exigem escuta, empatia e posicionamento crítico, abrindo-se à experiência do outro. Nesse sentido, o jogo atua como um dispositivo de sensibilização e reflexão sobre o mundo vivido. Como afirma Bondía (2002, p. 21), a experiência é aquilo que “nos passa, nos acontece, nos toca”, e é justamente por nos tocar que “nos transforma”. O RPG, ao mobilizar narrativas situadas em territórios reais ou simbólicos, conecta o conhecimento à vida, provocando deslocamentos subjetivos que contribuem para uma educação estética e emancipadora.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseados nas próprias experiências, os autores entendem que o RPG tem como objeto fundamental a própria pessoa que joga. Isso ocorre porque o jogador deverá verbalizar o que o personagem interpretado por ele fará em determinada situação, ou seja, deverá compreender o que ocorre, observar os problemas encontrados durante a primeira análise e então reagir de forma que resolva às complicações. Inconscientemente, o jogador terá de se debruçar sobre um determinado assunto, compreender e solucionar os problemas encontrados. Aquele que joga aprenderá sobre algo sem que perceba, tornando-se um aprendiz fixado por conta do conhecimento prático.

As ideias aqui delineadas pretendem gerar reflexões e transcender o mero uso instrumental do RPG como estratégia didática, buscando configurá-lo como uma ferramenta de reconstrução simbólica do território. Ao desenvolver aventuras que dialogam com as realidades socioambientais de determinada região, o RPG torna-se um convite para que os estudantes se vejam como protagonistas de sua própria história, não apenas no plano ficcional, mas também na realidade concreta em que vivem.

Os cases de sucesso nacionais e internacionais analisados demonstram que, quando bem orientado, o RPG promove competências cognitivas, sociais e afetivas de maneira integrada, fortalecendo a autonomia, a empatia e o pensamento crítico — princípios centrais da Educação Ambiental crítica e da pedagogia freireana.

Além disso, ao propor uma abordagem transdisciplinar, o RPG favorece o diálogo entre diversas áreas como Ciências, Geografia, História, Artes, Educação Física, Matemática e Língua Portuguesa, rompendo com a fragmentação do saber escolar e aproximando os conteúdos dos dilemas reais enfrentados pelas comunidades. Trata-se de um movimento de reintegração do humano à natureza, do estudante ao seu território, do jogo à vida.

#### REFERÊNCIAS

AMARAL, Ricardo Ribeiro do; BASTOS, Heloisa Flora Brasil Nóbrega. O Roleplaying Game na sala de aula: uma maneira de desenvolver atividades diferentes simultaneamente. **Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 11. n. 1, p. 103-122, jan. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/2329/1728>>. Acesso em: 01 abr. 2025.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/>

Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 abr. 2025.

COSTELLO, Joan; PICKENS, Lisa Marie; FENTON, Jennifer. Bases de apoio para crianças e famílias: uma questão de vínculos. In: RIZZINI, Irene. (Org.). **Pesquisa em ação: infância, juventude, família e comunidade**. Rio de Janeiro: Universitária, 2001. p. 15-52.

CRUZ LORITE, Isabel María; ACEBAL EXPÓSITO, María del Carmen; CEBRIÁN ROBLES, Daniel; BLANCO LÓPEZ, Ángel. The role-playing game as a teaching strategy on environmental awareness development. A Design-Based Research. **Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad**, v. 2, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.uca.es/index.php/REAYs/article/view/5414>. Acesso em: 10 abr. 2025.

FELISBINO, Janelize Nascimento; ABRAHÃO, Cinthia Maria de Sena. **Ilha dos Valadares: história, cultura e meio ambiente**. Curitiba: Ed. do Autor, 2016.

FORTUNA, Tânia Ramos. Formando professores na universidade para brincar. In: Santa Marli Pires dos Santos. (Org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 115-119.

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

GABARDO, Carmen Lucia et al. **Coleção caminhos e vivências: fundamentação e encaminhamento metodológico**. Material do professor, 5º ano. Curitiba: Sefe, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Coleção caminhos e vivências: Educação Física**. Livro do professor, 2º ano. Curitiba: Sefe, 2016b.

HINDI, Eduardo Chemas; ROSA FILHO, Ernani Francisco da; BITTENCOURT, André Virmond Lima; XAVIER, Jorge Montañó. Características hidrogeológicas do aquífero costeiro da Ilha dos Valadares, PR (Brasil) e sua utilização para abastecimento público. **Revista Latino-Americana de Hidrogeologia**, Curitiba, v. 3, p. 19-31, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/hidrogeologia/article/view/2633>. Acesso em: 13 abr. 2025.

JAQUES, Rafael Ramires. **Educação e linguagem: as situações enunciativas do role-playing game (RPG) como ferramenta pedagógica de constituição da alteridade**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1416/Dissertacao%20Rafael%20Ramires%20Jaques.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 abr. 2025.

LIMA, Sara Pimenta; CARVALHO, Diego Fogaça; PINHEIRO, Maria Gracilene de Carvalho; ROCHA, Marcelo Augusto; DIAS, Fátima Aparecida da Silva; CHAGAS, Wilian Biserra; JUNQUEIRA, Wallace Ferreira. A proposal for teaching RPG-inspired geography. **Research, Society and**

**Development**, [S. l.], v. 10, n. 6, p. 1-11, jun. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15254>. Acesso em: 10 abr. 2025.

PARANAGUÁ. Secretaria Municipal de Cultura e Turismo. **Outras Ilhas e Comunidades Caiçaras**. Disponível em: <https://secultur.paranagua.pr.gov.br/item/outras-ilhas-e-comunidades-caicaras/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

PORTOS DO PARANÁ. **O retrato das comunidades da Baía de Paranaguá**. Paranaguá: Portos do Paraná, 2021. Disponível em: [https://www.portosdoparana.pr.gov.br/sites/portos/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-08/appa\\_-\\_pga\\_-\\_pcs\\_-\\_cartilha\\_das\\_comunidades.pdf](https://www.portosdoparana.pr.gov.br/sites/portos/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/appa_-_pga_-_pcs_-_cartilha_das_comunidades.pdf). Acesso em: 06 abr. 2025.

RENK, Valquíria Elita et al. Valores instrumentais e valores intrínsecos atribuídos ao Meio Ambiente: uma análise de material didático. In: RENK, Valquíria Elita. **Bioética e educação**: múltiplos olhares. Curitiba: Prismas, 2016. p.147-169.

ROTH, Matheus Edilberto. **Mapeamento das condições e ações públicas de atividade física e lazer em Tunas do Paraná-PR**: uma análise à luz da bioética. 2017. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Bioética. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <<http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/00005f/00005fc9.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2025.

SILVA, Renato Cesar Araújo da. **Contribuições do role playing game como recurso didático para o ensino de ecologia**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36765>. Acesso em: 10 abr. 2025.

TORRES, Marcos Alberto; KOZEL, Salete. A paisagem sonora da Ilha dos Valadares: percepção e memória na construção do espaço. In: BARTHE-DELOIZY, Francine; SERPA, Angelo (Orgs.). **Visões do Brasil**: estudos culturais em geografia. Salvador: EDUFBA; Edições L'Harmattan, 2012. p. 167-190.

# GLOBALIZAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM UM MUNDO CONECTADO

*Deise Cristina Pires<sup>1</sup>*

*Marçal Jácomo Montanarin Lombardi<sup>2</sup>*

*Douglas Gabriel Alves Rocha<sup>3</sup>*

*Matheus Edilberto Roth<sup>4</sup>*

---

## 1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, marcada pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação, apresenta um cenário complexo e paradoxal. Se, por um lado, a globalização amplia a sensação de integração mundial, por outro, evidencia fragmentações culturais, políticas e sociais, tornando ainda mais visível a diversidade existente nas relações humanas. Neste contexto, a internet emerge como um dos principais instrumentos desse processo, aproximando realidades distintas e possibilitando o contato imediato entre indivíduos de diferentes partes do mundo, ultrapassando fronteiras geográficas e temporais. Contudo, essa mesma conectividade que promove trocas e facilita o acesso à informação, pode também ser utilizada de maneira distorcida, gerando conflitos, tensões e manipulações com objetivos variados (LARAIA, 1986).

O antropólogo brasileiro Roque de Barros Laraia, reconhecido por suas contribuições no campo da Antropologia Cultural, dedica-se a discutir o conceito de cultura de forma acessível e didática. Em sua obra *Cultura: um*

---

1 Mestranda em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná. Pós-graduada em Comunicação e Novas Tecnologias pelo IBPEX - Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão. Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

2 Especialista em Gestão Escolar, Educação Especial e Educação no Campo pela Faculdade São Luis de Jaboticabal. Graduado em Educação Física Universidade Federal do Paraná.

3 Mestre em Bioética pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Graduado em Biologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais.

4 Doutorando em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Bioética pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual do Centro-Oeste.

*conceito antropológico* (1986), o autor destaca que o ser humano é profundamente influenciado pelo meio cultural em que está inserido, sendo fruto de um processo histórico e social que se acumula ao longo do tempo. Nesse sentido, Laraia afirma:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. (LARAIA, 1986, p. 45)

Além disso, o autor chama atenção para a complexidade do conceito de cultura, explicando que ela resulta da combinação entre a unidade biológica dos seres humanos e a diversidade cultural produzida historicamente pelas diferentes sociedades. Para Laraia (1986), essa coexistência entre o que é universal (biológico) e o que é particular (cultural) não deve ser vista como excludente ou hierárquica, mas como complementar. De acordo com Laraia (1986, p. 45), “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado”, o que evidencia que a construção da identidade individual e coletiva é profundamente influenciada pelas experiências culturais herdadas ao longo das gerações. O autor, em sua obra *Cultura: um conceito antropológico*, esclarece como os costumes e práticas de diferentes povos refletem as especificidades de seus contextos históricos e sociais. As diversas formas de organização social, as crenças e os rituais observados em comunidades ao redor do mundo são expressões concretas dessa diversidade cultural.

Exemplos práticos citados por Laraia (1986, p. 8) reforçam a multiplicidade dos modos de vida: o hábito de dirigir pela esquerda na Inglaterra, a apreciação de iguarias como escargots na França, o ritual do haraquiri no Japão ou as proibições alimentares em diferentes religiões. Esses costumes revelam não apenas comportamentos distintos, mas formas de ver e interpretar o mundo, orientadas por códigos culturais específicos. Assim, a cultura não deve ser compreendida de maneira reducionista, como um elemento isolado das práticas sociais, mas como um conjunto complexo e dinâmico de significados que orienta a vida em sociedade.

Para o pesquisador espanhol Agustí Nicolau Coll, as diferenças culturais não podem mais ser invisibilizadas ou desconsideradas, sobretudo em um cenário globalizado em que as relações sociais, econômicas e culturais se intensificam e se interligam em escala mundial. No contexto contemporâneo, caracterizado pela ampliação das trocas culturais e pelo acesso facilitado à informação, torna-se indispensável reconhecer a diversidade como um elemento constitutivo das sociedades. Nicolau Coll (2003) defende que a pluralidade cultural, longe de

ser um obstáculo, é justamente aquilo que confere riqueza e complexidade às interações humanas no mundo globalizado. Nesse sentido, a cultura da paz, da convivência harmônica e do respeito às diferenças emerge como um valor essencial para as relações globais.

A humanidade enfrenta a opção entre sacrificar a diversidade cultural no altar da globalização ou, ao contrário, fazer do diálogo intercultural um instrumento a serviço do enriquecimento e do conhecimento mútuo entre as culturas, passo fundamental para assegurar a possibilidade de um mundo justo, em paz e harmonia, aproveitando alguns dos instrumentos que a globalização tem desenvolvido. (COLL, 2002, p.21.)

Já o antropólogo interpretativista Clifford Geertz (1989) desenvolve uma concepção de cultura que ultrapassa a ideia de um simples conjunto de práticas ou costumes visíveis. Para o autor, cultura é entendida como um emaranhado de sentidos produzidos e partilhados socialmente, constituindo aquilo que ele denomina de “teia de significados”. Nesse contexto, o ser humano é, simultaneamente, aquele que constrói e que está imerso nessas redes simbólicas, que organizam e orientam sua vida em sociedade.

Geertz (1989) também destaca que todas as manifestações humanas carregam sentidos que precisam ser interpretados. Dessa forma, os gestos, as palavras, os hábitos, os rituais e as práticas cotidianas expressam mais do que comportamentos objetivos — eles revelam modos de pensar, sentir e se relacionar com o mundo. O olhar antropológico, portanto, consiste em interpretar essas práticas, buscando decifrar o porquê das ações e compreender o universo simbólico que as sustenta.

Quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, fontes de informação extra-somáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas. Os padrões culturais envolvidos não são gerais, mas específicos – não apenas o “casamento”, mas um conjunto particular de noções sobre como são os homens e as mulheres, como os esposos devem tratar uns aos outros, ou quem deve casar-se com quem; não apenas “religião” mas crença na roda do *karma*, a observância de um mês de jejum ou a prática do sacrifício do gado. O homem não pode ser definido nem apenas por suas habilidades inatas como fazia o iluminismo, nem apenas por seu comportamento real, como o faz grande parte da ciência social contemporânea, mas sim pelo elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas. (GEERTZ, 1989, p.64)

## 2. OS TRÊS NÍVEIS ESTRUTURAIS DA CULTURA

O educador espanhol Agustí Nicolau Coll, em suas reflexões sobre cultura presentes no *Caderno de Proposições para o Século XXI*, apresenta uma importante concepção acerca da complexidade estrutural da cultura, organizando-a em três níveis fundamentais que contribuem para a compreensão das dinâmicas culturais nas sociedades.

Segundo Coll, o primeiro desses níveis diz respeito ao campo simbólico, onde se encontram os sistemas de crenças e os valores compartilhados por um determinado grupo social. Este nível constitui a base que orienta o modo de ver e interpretar o mundo. O segundo nível diz respeito às instituições sociais — como a família, a escola, o Estado, entre outras — que se responsabilizam por consolidar e transmitir esses valores e crenças, tornando-os palpáveis nas práticas sociais. Por fim, o terceiro nível se refere diretamente às práticas sociais concretas, observáveis nos diferentes âmbitos da vida em sociedade, como na política, na ciência, na educação, na economia e na religião. Estas práticas resultam da interação contínua entre os valores culturais e as instituições que os sustentam, configurando o modo de agir das pessoas no cotidiano.

Um primeiro nível diz respeito aos valores e crenças — conscientes ou inconscientes — em que cada cultura fundamenta e desenvolve sua maneira de conceber a realidade e de se situar nela. Tais valores e crenças nem sempre são da ordem da consciência reflexiva e do logos, mas principalmente da ordem do *mythos*, que é aquilo em que acreditamos sem termos consciência de que acreditamos. (COLL, 2002, p.32)

O segundo nível estrutural da cultura, conforme proposto por Agustí Nicolau Coll, refere-se ao conjunto de instituições sociais que têm a função de sustentar e organizar os valores e crenças compartilhados por determinado grupo. Para o autor, são essas instituições — como a família, a escola, as organizações religiosas, políticas e jurídicas — que viabilizam a concretização das ideias e dos princípios culturais em práticas sociais. Elas operam como mediadoras entre os sistemas de crenças e o comportamento coletivo, garantindo que esses valores sejam preservados, reproduzidos e adaptados ao longo do tempo, dentro das dinâmicas sociais.

Um segundo nível diz respeito às instituições que se desenvolvem nos diversos âmbitos da realidade, como concretização estrutural dos valores e crenças e também como marco referencial dentro do qual se inscrevem e se desenvolvem as práticas concretas. Essas instituições podem ser de caráter mais ou menos formal, o que não tem relação alguma com sua importância. Voltando à analogia da árvore, as instituições seriam o tronco, que permite aos valores tomarem forma concreta e visível. (COLL, 2002, p.32,33)

O terceiro nível descrito por Agustí Nicolau Coll refere-se diretamente às práticas sociais que emergem a partir das crenças e valores sustentados pelas instituições. É neste estágio que os comportamentos e as interações humanas se materializam nos mais diversos campos, como a política, a economia, a educação e a religião. Coll utiliza a metáfora dos galhos de uma árvore para ilustrar esse nível: flexíveis, adaptáveis e sujeitos a transformações ao longo do tempo e das relações sociais. Esses galhos podem ser podados ou modelados, representando as mudanças culturais que ocorrem na convivência entre os indivíduos. Dessa forma, é por meio das práticas sociais que se torna mais visível o modo como uma cultura se expressa, se adapta ou se reinventa diante dos desafios e influências da globalização, revelando o dinamismo dos processos culturais no desenvolvimento das sociedades.

### **3. AS TRÊS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DE TODA CULTURA**

A compreensão do conceito de cultura, segundo Agustí Nicolau Coll (2002), não deve ser reduzida apenas a uma perspectiva racional e lógica. O autor alerta para a necessidade de ampliar o olhar, reconhecendo a cultura também em suas expressões simbólicas, míticas e sensoriais, que extrapolam a simples racionalidade. Para Coll (2002, p. 34), essa visão limitada desconsidera aspectos fundamentais da cultura, uma vez que “qualquer elemento que não possa ser reduzido a simples racionalidade é considerado irracional, mágico ou secundário, e menosprezado como elemento portador de sentido e valor.”

Assim, o autor defende que a cultura é composta por três dimensões essenciais: a racional, a mítico-simbólica e a do mistério. A dimensão racional relaciona-se ao pensamento lógico e dedutivo; a mítico-simbólica, por sua vez, “nos coloca em contato com a realidade” (COLL, 2002, p. 35), atuando em um nível mais profundo e sensorial; já a dimensão do mistério está ligada ao inexplicável, ao que é vivido e sentido sem necessidade de explicações lógicas.

Em consonância com essa abordagem, Clifford Geertz (1989) reforça que valores, ideias, ações e até emoções são resultados de construções culturais, sendo o ser humano, individual ou coletivamente, um produto direto de seu contexto cultural. Ainda segundo Coll (2000, p. 37), todos os valores culturais estão necessariamente relacionados a uma dessas três dimensões — o divino, o humano ou o cósmico — e muitas vezes interligam-se, revelando a complexidade e riqueza dos produtos culturais.

#### 4. A DIVERSIDADE CULTURAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE HUMANA: PERSPECTIVAS E REFLEXÕES

A diversidade cultural representa a multiplicidade de modos de vida, valores e tradições presentes nas sociedades, sendo um dos principais elementos que enriquecem a identidade dos povos. O respeito às diferenças culturais é fundamental para a compreensão das práticas e características que constituem a identidade de cada grupo social.

Para Agustí Nicolau Coll (2002, p. 40), “a diversidade cultural é expressão real da criatividade humana mais profunda, que procura construir-se e situar-se em determinado ponto do tempo e do espaço e sem a qual ser pessoa não faz sentido”. Nesse sentido, a diversidade cultural deve ser entendida como uma expressão legítima da existência humana e da busca por pertencimento.

No Brasil, essa pluralidade se manifesta de maneira marcante, resultado de sua história de colonização, miscigenação e vasto território, que favoreceu o encontro de diferentes povos, costumes e tradições, tornando o país um exemplo significativo de multiculturalismo.

Trata-se de um respeito à complexidade humana, que não admite visões uniformes nem imposições redutoras, a cujas restrições a vida jamais se submete. Aceitar a diversidade cultural não é um ato de tolerância para com o outro, distinto de mim ou da minha comunidade, mas o reconhecimento desse outro (pessoal e comunitário) como realidade plena, contraditória, como portador de saber, de conhecimentos e práticas por meio dos quais ele é e tenta ser plenamente. (COLL, 2002, p.41.)

A compreensão da noção de conjunto cultural é fundamental para refletir sobre as identidades formadas a partir da convivência entre diferentes culturas em um determinado espaço social. Trata-se de reconhecer que a identidade cultural dos indivíduos ou de uma coletividade é resultante da interação entre diversos saberes, práticas e valores que coexistem em um mesmo território.

Nesse sentido, Agustí Nicolau Coll (2002) adverte para os riscos de práticas culturais serem anuladas ou desvalorizadas em nome de processos de modernização ou expansão de novos paradigmas culturais. No cenário contemporâneo, marcado por intensos fluxos de globalização e interação entre culturas, Agustí Nicolau Coll (2002) enfatiza a importância de um olhar atento e sensível diante das diferenças culturais.

Quando falamos sobre a diversidade cultural estamos falando sobre pessoas e comunidades humanas que, por razões e motivos muito diferentes, desenvolveram modos especiais de viver, que são criadores de sentido não apenas material e individual, mas também espiritual e coletivo (COLL, 2002, p.39).

Essa reflexão amplia o entendimento de que respeitar a diversidade cultural não deve ser considerado um gesto de tolerância superficial, mas sim um compromisso ético e consciente de valorização do outro em sua totalidade. Coll (2002) reforça que essa aceitação deve ir além do simples respeito passivo, assumindo o reconhecimento da legitimidade dos saberes e das práticas que cada grupo social carrega. Para o autor:

Aceitar a diversidade cultural não é um ato de tolerância para com o outro, distinto de mim ou da minha comunidade, mas o reconhecimento desse outro (pessoal e comunitário) como realidade plena, contraditória, como portador de saber, de conhecimentos e práticas por meio dos quais ele é e tenta ser plenamente (COLL, 2002, p.41).

Dessa forma, refletir sobre diversidade cultural na sociedade globalizada contemporânea é compreender que as diferenças não representam obstáculos, mas sim potencialidades que enriquecem os processos comunicacionais e fortalecem as identidades locais. Mesmo em um mundo orientado por tendências de padronização cultural, os diferentes modos de ser, de viver e de comunicar seguem desempenhando papel fundamental na construção das dinâmicas sociais e na formação de um cidadão mais crítico e sensível às questões culturais.

## **5. MULTICULTURALIDADE, TRANSCULTURALIDADE E INTER-CULTURALIDADE**

Para aprofundar a compreensão sobre a diversidade cultural e seus desdobramentos nas relações sociais, é imprescindível explorar alguns conceitos centrais que auxiliam na análise crítica das interações culturais no contexto contemporâneo. Entre essas noções, destaca-se a multiculturalidade, um conceito que exige atenção especial devido à sua complexidade e implicações nas práticas sociais.

Segundo a psicóloga e pesquisadora Lisette Weissmann (2018), a multiculturalidade deve ser entendida como a convivência de diferentes culturas em um mesmo espaço, porém sem que haja, necessariamente, uma troca efetiva ou interação profunda entre elas. Weissmann (2018) esclarece que:

A multiculturalidade implica um conjunto de culturas em contato, mas sem se misturar: trata-se de várias culturas no mesmo patamar. As diferenças ficam estanques e separadas em cada cultura, possibilitando pensar no que os antropólogos chamam a lógica do Um, que só tem uma verdade a seguir e uma forma de pensar o mundo. Aquela forma única não admite contraponto de ideias, nem ser discutida ou questionada. Baseia-se em uma lógica binária, na qual uma ideia é correta e outra é diferente e incorreta, só se complementando ideias similares e tentando se afastar aqueles conceitos que contrariam o pensamento predominante (WEISSMANN, 2018, s/p).

Este conceito tem origem em dinâmicas históricas de colonização, nas quais o colonizador impunha sua cultura, hábitos e valores aos povos dominados, desvalorizando e muitas vezes anulando os saberes e práticas locais. Um exemplo significativo dessa prática pode ser observado na história do Brasil, durante o processo de colonização europeia, onde os colonizadores portugueses impuseram sua língua, religião, costumes e práticas sociais aos povos indígenas, apagando ou subjugando as culturas originárias que existiam muito antes da chegada dos europeus.

## **6. ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO MULTICULTURALISMO**

Para compreender a construção histórica do conceito de multiculturalismo e sua inserção nas discussões sociais e educacionais, é necessário refletir sobre o contexto de seu surgimento e as motivações que o impulsionaram. O multiculturalismo nasce, sobretudo, como uma resposta política e teórica às desigualdades, preconceitos e exclusões vivenciadas por grupos étnicos e culturais historicamente marginalizados.

De acordo com Silva e Brandim (2008), o multiculturalismo teve origem a partir das lutas de intelectuais afro-americanos, que buscaram dar visibilidade às questões sociais, políticas e culturais que afetavam diretamente os afrodescendentes nos Estados Unidos. Estes pesquisadores, inseridos no ambiente acadêmico, utilizaram seus conhecimentos científicos e a produção intelectual como estratégia de enfrentamento à segregação e discriminação racial.

Os precursores do multiculturalismo foram professores doutores afro-americanos, docentes universitários na área dos Estudos Sociais que trouxeram, por meio de suas obras, questões sociais, políticas e culturais de interesse para os afrodescendentes. Entre esses estudiosos destacam-se George W. Williams, Carter G. Woodson, W. E. B. Dubois, Charles H. Wesley, St. Claire Drake. Baseando-se em argumentos científicos procuravam preparar as populações segregadas para exigir igualdade de direitos, estimulando a auto-estima desses grupos e apoiando o debate intelectual sobre questões relativas à discriminação e exclusão social (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 56-57).

Esse movimento foi fundamental para ampliar as discussões sobre direitos civis e culturais, bem como para propor uma nova perspectiva que valorizasse as identidades culturais diversas dentro de um mesmo território. O multiculturalismo, nesse sentido, emergiu não apenas como uma teoria, mas como um projeto político e educativo que visava o reconhecimento e o respeito à pluralidade cultural como elemento essencial para a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

## **7. A DINÂMICA DAS CULTURAS EM TRÂNSITO: A TRANSCULTURALIDADE**

O conceito de transculturalidade está diretamente relacionado aos processos de deslocamento humano e às transformações culturais que ocorrem a partir do encontro entre diferentes contextos culturais. De acordo com Weissmann (2018), este termo surge no campo da etnopsicanálise, destacando-se como uma abordagem que une saberes da antropologia e da psicanálise para compreender o comportamento de sujeitos em processos migratórios. A autora ressalta que o sujeito que migra carrega consigo sua bagagem cultural, a qual passa a interagir com a nova realidade cultural da região onde se insere. Esse movimento não representa um simples abandono da cultura de origem, mas uma construção que mescla experiências passadas e presentes.

O termo 'transcultural' é usado fundamentalmente pela corrente austro-húngaro-francesa de pensamento, que é a etnopsicanálise. Eles combinam um olhar da antropologia conjuntamente com um olhar da psicanálise, ou seja, que trabalham na transdisciplina. Nesse trabalho, a etnopsicanálise propõe a discussão das representações culturais que providenciam um marco na construção das narrativas dos migrantes, cujo propósito é ajudar a estabelecer uma conexão entre o presente e o passado dos sujeitos que migram para outra cultura (WEISSMANN, 2018, s/p).

Assim, a transculturalidade contribui para compreender os desafios, adaptações e ressignificações que marcam o percurso de indivíduos em contato com outras culturas.

## **8. INTERCULTURALIDADE E O ENCONTRO DE SABERES E DIFERENÇAS**

Já o conceito de interculturalidade refere-se ao espaço de diálogo e interação entre culturas distintas. Mais do que o simples contato entre culturas, a interculturalidade se constitui no enfrentamento de desafios, negociações e aprendizados que decorrem da convivência entre diferentes práticas, costumes e visões de mundo.

Para Weissmann (2018), a interculturalidade é essencial para o fortalecimento das relações humanas em sociedades cada vez mais diversificadas. O convívio entre culturas distintas proporciona a construção de pontes simbólicas, permitindo que, mesmo diante de conflitos ou diferenças, o respeito, a troca e o reconhecimento da alteridade possam prevalecer como elementos fundamentais na convivência social.

Privilegiamos o conceito de interculturalidade, já que apresenta as culturas em conflito e em diálogo, ao mesmo tempo, não tentando obstruir as diferenças e sim fazer com que elas conversem e se entrelacem. Essa ideia do sujeito intercultural, contemporâneo em conflito, é compartilhada pela psicanálise, porque Freud parte do pressuposto de que o ser humano é um ser em conflito, sendo o conflito inerente à vida. A interculturalidade também permite ampliar horizontes, dando lugar às diferenças e apontando ao enriquecimento e mudança contínua. Pensamos que o conceito de interculturalidade se aplica tanto à visão dos sujeitos marcados intersubjetivamente por diversas culturas, quanto ao conceito psicanalítico de sujeito do qual partimos na Psicanálise das Configurações Vinculares. (WEISSMANN, 2018, s/p)

## **9. A CONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO CULTURAL NA INTERCULTURALIDADE**

Dentro dos estudos contemporâneos sobre cultura e diversidade, a interculturalidade surge como um dos principais caminhos para promover o respeito e o reconhecimento das múltiplas identidades presentes nas sociedades globais. A psicóloga Lisette Weissmann (2018) dialoga com o pensamento do antropólogo argentino Néstor García Canclíni, que problematiza a necessidade de práticas interculturais capazes de integrar diferentes grupos e etnias, preservando suas especificidades, mas promovendo, ao mesmo tempo, conexões e aprendizagens coletivas.

Segundo Canclíni (2004, apud WEISSMANN, 2018, s/p), é fundamental que a interculturalidade contemporânea permita a continuidade das tradições étnicas e dos pertencimentos culturais, articulando essas heranças com os novos contextos gerados pela globalização. Ele defende que:

Acéder à diversidade implica a articulação da diferença com a conexão, abrangendo o conhecimento do outro, na aprendizagem de lidar com a sua diferença. A expansão das telecomunicações amplia o conhecimento de diversas etnias, grupos e culturas, ao mesmo tempo em que nos põe em evidência aquilo que não vamos poder partilhar com outros, por serem diferentes. Trata-se de salientar a necessidade de criar um espaço no qual possa se organizar a diversidade, dentro da globalização, para que a mesma não crie desglobalização, na exclusão de alguns e a inclusão de outros mais favorecidos. (CANCLÍNI, 2004, apud WEISSMANN, 2018, s/p).

## 10. PLURALISMO CULTURAL E INTERCULTURALIDADE: DIÁLOGO E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

O pluralismo cultural, dentro de uma sociedade globalizada, representa uma visão ampliada e necessária sobre o respeito à diversidade. Trata-se do reconhecimento da coexistência de múltiplas culturas, expressando diferentes modos de viver, tradições e valores que enriquecem a experiência humana. Para Agustí Nicolau Coll (2002), essa diversidade cultural evidencia que nenhuma cultura é capaz de explicar a totalidade da realidade, justamente porque cada cultura observa o mundo de maneira parcial, condicionada por seu contexto histórico e social. Segundo o autor:

A diversidade cultural prova que nenhum paradigma pode pretender-se único e explicativo de toda a realidade, pela mesma razão que cada cultura é uma realização no espaço e no tempo da grande aventura humana. [...] cada cultura vê toda a realidade, mas só parcialmente. (COLL, 2002, p. 45-46)

Coll reforça que o pluralismo cultural não prega o isolamento entre as culturas, mas sim a abertura ao diálogo e à convivência respeitosa. Para ele, essa visão amplia a consciência sobre os limites de cada cultura e propõe uma atitude de aceitação e aprendizado contínuo em relação ao outro. Como destaca: “o pluralismo cultural [...] não pressupõe o isolamento entre as culturas nem seu fechamento, mas, exatamente o contrário, uma abertura e uma perspectiva interculturais, que nos deixam abertos à realidade do outro” (COLL, 2002, p. 48).

A interculturalidade, em definitivo, representa uma experiência libertadora para todas e cada uma das culturas que interagem, por meio da qual podemos reconhecer os limites inerentes a nossas culturas e nossos mundos; ao mesmo tempo, porém, ela nos permite perceber o caráter infinito e transcendente de nós mesmos, de nossas identidades e de nossos respectivos mundos.” (COLL, 2002, p. 51)

Assim, o pluralismo cultural e a interculturalidade, segundo Coll, devem ser compreendidos como processos dinâmicos que estimulam o respeito, a troca de saberes e o reconhecimento da alteridade, fundamentais para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural. Observa-se que, diante de um mundo marcado por fluxos migratórios intensos, avanços tecnológicos e fronteiras cada vez mais fluidas, torna-se indispensável repensar as práticas sociais e educacionais a partir de um olhar intercultural.

## 11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou ampliar a reflexão sobre os desafios e as possibilidades da convivência entre culturas em um mundo cada vez mais conectado e diverso. Ao longo da discussão, ficou evidente que pensar a cultura de forma ampliada, dinâmica e plural é um passo fundamental para compreendermos não apenas o funcionamento das sociedades contemporâneas, mas também os caminhos possíveis para uma convivência mais ética, respeitosa e democrática.

Mais do que reconhecer a diversidade, o texto reforça a necessidade da prática da interculturalidade, compreendida aqui como um exercício diário de diálogo, escuta e aprendizado com o outro. Essa perspectiva rompe com visões reducionistas que hierarquizam culturas ou impõem padrões únicos de comportamento e pensamento. Ao contrário, a interculturalidade — como propõe Coll (2002) — propicia um encontro legítimo entre diferentes modos de vida, gerando não apenas respeito, mas também transformação mútua.

Assim, a construção da cidadania global exige que se ultrapassem as barreiras do preconceito, da intolerância e da invisibilidade cultural. A educação, nesse sentido, assume um papel central: formar sujeitos capazes de reconhecer as suas próprias raízes culturais, mas abertos ao diálogo com o novo, com o diverso, com o diferente. Trata-se de preparar cidadãos não apenas para o mundo local, mas para um mundo glocal — onde o agir local e o pensar global se encontram.

Considera-se, portanto, que o pluralismo cultural e a interculturalidade não podem ser vistos como conceitos distantes da realidade cotidiana, mas como práticas necessárias e urgentes para que possamos construir sociedades mais humanas, solidárias e conscientes. Em um tempo em que discursos de ódio, intolerância e segregação ainda persistem, pensar a cultura como espaço de diálogo e a diversidade como riqueza é um gesto político, social e profundamente transformador. O maior legado que esse debate pode deixar é o convite à reflexão e à prática cotidiana do respeito às diferenças — condição essencial para a construção de um mundo mais justo, plural e verdadeiramente democrático.

## 12. REFERÊNCIAS

BENEDICT, Ruth. **Padrões de Cultura**. Tradução Alberto Candeias. Lisboa – livros do Brasil, 2000.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias**. EdUsp. 1997.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1989.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da

(org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, 2000.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

LARAIA, Roque De Barros. **Cultura: um conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1986. 116 p.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542018000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 10 abr. 2025.

# POLÍTICAS DE SAÚDE NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS LÍQUIDOS

*Camila Suelen Nogueira de Paula<sup>1</sup>*

*Alberto Cezar Guedes Homem de Castro<sup>2</sup>*

---

## Introdução

A rápida evolução do desenvolvimento social nas últimas décadas caracteriza os marcos da sociedade contemporânea e reflete a dinâmica do ensino superior atual. A globalização, a evolução tecnológica e as mudanças no mercado de trabalho impõem novas demandas às universidades, que precisam adaptar-se a um cenário em constante mudanças. Esse contexto traz desafios tanto para as instituições quanto para os estudantes, que enfrentam desafios acadêmicos, financeiros e psicológicos em um ambiente de alta competitividade.

A perspectiva de Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, com sua teoria da modernidade líquida, ajuda a compreender esse fenômeno. Segundo Bauman, vivemos em uma era marcada pela fluidez e pela falta de estabilidade, na qual estruturas sociais e relações institucionais tornam-se frágeis e efêmeras (BAUMAN, 2007). No ensino superior, essa liquidez se manifesta na instabilidade das políticas educacionais, na flexibilização do ensino (como a ascensão do ensino remoto e híbrido) e na crescente individualização da responsabilidade acadêmica e profissional (MANFIO, 2024). Os estudantes são incentivados a serem autônomos e resilientes, mas muitas vezes sem o suporte necessário para lidar com as pressões desse modelo.

Esse cenário contribui para a intensificação das incertezas e das desigualdades no acesso e na permanência no ensino superior. A saúde mental e física dos alunos passa a ser um fator crítico, pois muitos enfrentam sobrecarga acadêmica, insegurança financeira e falta de redes de apoio institucionalizadas.

---

1 Enfermeira pelo Centro Universitário Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). Docente na Faculdade de Medicina de Barbacena-MG (FAME). Especialista em Urgência e Emergência. Pós graduanda em Enfermagem em Cardiologia e Hemodinâmica (PUC Minas). E-mail: csndp10@gmail.com.

2 Nutricionista pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Formação em Nutrição Esportiva (Coimbra Academy). Pós graduando em Nutrição Clínica Integrativa Funcional (Plenitude Educação). E-mail: albertoguedesnutri@gmail.com.

Além disso, a flexibilização e a diversificação no ensino e a lógica produtivista impõem um ritmo de aprendizado acelerado, onde o sucesso depende cada vez mais da capacidade individual de adaptação. Assim, o ensino superior na modernidade líquida se torna um espaço de desafios constantes, exigindo a formulação de políticas de saúde que reconheçam e enfrentem essa realidade em transformação.

Diante desse cenário, é de suma importância refletirmos sobre como as políticas de saúde no ensino superior podem ressignificar os desafios impostos pela modernidade líquida. Este capítulo tem como objetivo analisar a interação entre saúde e educação no contexto universitário contemporâneo, à luz da teoria de Zygmunt Bauman, discutindo como a fluidez das estruturas sociais impacta o bem-estar dos estudantes e exigem novas formas de acolhimento, cuidado e permanência. Ao explorar essa ideia, busca-se contribuir para o debate sobre políticas institucionais mais sólidas, humanizadas e coerentes com as necessidades dos sujeitos que vivem e constroem a universidade.

## **Desenvolvimento**

A teoria da modernidade líquida, proposta por Zygmunt Bauman (2001), descreve a falta de solidez nas relações sociais, políticas e econômicas contemporâneas. Para ilustrar essa ideia, Bauman compara a liquidez das relações humanas ao estado líquido da matéria, que, por ser facilmente moldável, apresenta formas instáveis e superficiais, diferentemente do estado sólido, que possui estrutura definida e resistente (BAUMAN, 2001).

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos — contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados — ficam molhados ou encharcados. A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à ideia de “leveza”. Há líquidos que, centímetro cúbico por centímetro cúbico, são mais pesados que muitos sólidos, mas ainda assim tendemos a vê-los como mais leves, menos “pesados” que qualquer sólido. Associamos “leveza” ou “ausência de peso” à mobilidade e à inconstância: sabemos pela prática que quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movemos. Essas são razões para considerar “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade. (BAUMAN, 2002, p.8-9).

Segundo Bauman, a modernidade representa uma ruptura em relação à Idade Média. Ele a interpreta em duas etapas distintas: a fase sólida e a fase líquida. A fase sólida, que se estendeu do século XV até o final do século XIX, foi marcada pela valorização da autonomia humana, pela expansão dos territórios e pela consolidação dos Estados-nação. Já a fase líquida da modernidade teve início no século XX e continua até os dias atuais, caracterizando-se por transformações mais instáveis e flexíveis (TREVIZAN et al., 2023).

Sendo assim, no contexto da sociedade líquida, assim como ocorre com os líquidos, nada mantém sua forma por muito tempo, especialmente os valores. Elementos como o trabalho, a família, as crenças e até a identidade dos indivíduos estão em constante mudança, o que gera uma crise tanto de identidade quanto de valores. O processo educativo também é impactado por essas transformações da sociedade líquida, enfrentando diversos desafios que surgem da forma como a coletividade se organiza (SILVA et al., 2022). Dessa forma, o cenário contemporâneo também repercute nas instituições de ensino superior, influenciando suas estruturas, relações e dinâmicas pedagógicas.

Na introdução do livro *Vida Líquida*, Bauman reproduz uma tese do filósofo Richard Rorty que resume bem o duplo desafio da educação na modernidade líquida: além de promover a socialização, ou seja, preparar as pessoas para o mundo cambiável em que vivemos, a individualização pressuposta nos mecanismos educacionais, ao mesmo tempo em que evita decretar o que é certo ou verdadeiro e provocar sua manifestação, consiste no exercício de agitar os estudantes e incitar-lhes a dúvida sobre a imagem que têm de si e da sociedade em que estão inseridos, e, nesse movimento, desafiar o consenso prevalecente (ALMEIDA, 2009, p. 74)

As universidades europeias tiveram origem no século XII, impulsionadas por grupos de estudiosos interessados em conservar e disseminar o saber. Ao longo do tempo e acompanhando mudanças sociais significativas, essas instituições passaram a incluir em suas funções a pesquisa e a extensão. Também se consolidou a necessidade de tornar o conhecimento produzido mais próximo das demandas sociais, contribuindo com respostas para os desafios enfrentados pela comunidade (MARTIN et al., 2022).

No Brasil, a partir da década de 90, o ensino superior passou por um processo de expansão e reconfiguração, marcado pelo aumento no número de estudantes e pela diversificação de seus perfis socioeconômicos e culturais (MACHADO, 2025). Esse novo cenário impulsionou a criação de mecanismos de avaliação, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), além do fortalecimento de políticas públicas voltadas à inclusão, à permanência estudantil e à ampliação de modalidades como a educação a distância (MACHADO, 2025).

No entanto, esse processo também evidenciou fragilidades estruturais: a instabilidade acadêmica, a precarização das relações de ensino e a pressão por desempenho individual, características centrais da modernidade líquida, impactaram diretamente os estilos de vida dos estudantes, sua saúde mental e a capacidade de permanência na universidade (SILVA et al., 2022). Destacando assim, a crescente necessidade das instituições de proporcionar um ambiente estudantil que favoreça a promoção em saúde.

Além disso, embora as universidades existam desde meados dos XII, foi apenas na modernidade que passaram a ser consideradas como nível formal de escolarização (LOPES et al, 2022). A consolidação do ensino superior como espaço institucionalizado de produção e difusão do conhecimento também o tornou um importante marcador social (MARTIN et al., 2022). Nesse sentido, compreender os desafios enfrentados pelos estudantes universitários exige olhar para além das estruturas acadêmicas e considerar os múltiplos fatores que influenciam suas condições de vida, aprendizado e permanência, entre eles, os determinantes sociais da saúde.

A compreensão dos desafios enfrentados pelos estudantes do ensino superior no contexto da modernidade líquida pode ser ampliada ao se recorrer ao modelo dos Determinantes Sociais da Saúde (DSS), proposto por Dahlgren e Whitehead (1991). Este modelo organiza os fatores que influenciam a saúde em camadas interdependentes, desde os aspectos mais individuais (como idade, sexo e hereditariedade) até as condições socioeconômicas, culturais e ambientais mais amplas. (SOBRAL et al., 2010). No contexto universitário, essas camadas se expressam na vida dos estudantes, revelando como a saúde não pode ser analisada isoladamente da estrutura social, econômica e institucional em que estão inseridos.

Os DSS são determinantes estruturais e condições da vida cotidiana responsáveis pela maior parte das iniquidades em saúde entre os países e internamente. Eles incluem a distribuição de poder, renda, bens e serviços e as condições de vida das pessoas, e o seu acesso ao cuidado à saúde, escolas e educação; suas condições de trabalho e lazer; e o estado de sua moradia e ambiente (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2025).

Essa perspectiva é reforçada pelos achados do artigo “Motivos da evasão universitária e serviços de apoio ao estudante” (ARAÚJO et al., 2023). O estudo investiga os fatores que levam estudantes de uma universidade federal brasileira a abandonarem seus cursos e propõe estratégias para melhorar sua permanência no ensino superior. A pesquisa, de natureza mista, envolveu 110 estudantes que haviam evadido. Os resultados revelam que a evasão é um fenômeno multifatorial, influenciado por determinantes pessoais, institucionais e contextuais. Entre os principais motivos identificados estão dificuldades financeiras, problemas de

saúde mental, falta de identificação com o curso, deficiências na integração acadêmica e ausência de apoio institucional adequado (ARAÚJO et al., 2023).

Com base nesses achados, o estudo recomenda o fortalecimento dos serviços de apoio ao estudante, incluindo orientação acadêmica e profissional contextualizada, para enfrentar os desafios específicos enfrentados pelos alunos (ARAÚJO et al., 2023). A implementação de políticas institucionais que promovam a inclusão, o bem-estar e a integração dos estudantes é considerada essencial para reduzir as taxas de evasão e garantir a permanência no ensino superior. O artigo destaca a importância de compreender a evasão não apenas como uma decisão individual, mas como resultado de uma complexa interação de fatores que requerem uma abordagem institucional abrangente e sensível às necessidades dos estudantes (ARAÚJO et al., 2023).

Assim, ao associar os dados empíricos aos DSS, compreende-se que a evasão não é uma escolha isolada, mas sim o reflexo das vulnerabilidades estruturais que afetam diretamente a trajetória acadêmica. Sendo assim, articular o modelo dos DSS ao cenário do ensino superior permite evidenciar a urgência de políticas públicas e institucionais que considerem a saúde dos estudantes como um direito e como parte fundamental do processo educativo. O cuidado em saúde, nesse contexto, não pode ser entendido como responsabilidade individual, mas sim como uma construção coletiva e estrutural, que exige o enfrentamento dos impasses sociais e educacionais (BUSS, 2007).

Neste contexto, destaca-se o papel do Estado na promoção de condições mínimas de equidade no ensino superior. No Brasil, existem algumas políticas públicas voltadas para o ambiente universitário, com o objetivo de promover o bem-estar e a permanência dos estudantes no ensino. Como exemplo, as universidades federais contam com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que, segundo a Lei nº 14.914/2024, inclui ações de atenção à saúde, de apoio pedagógico, de alimentação, de transporte, de programa de atenção à saúde mental, de programa de bolsa permanência, dentre outros programas e ações de assistência estudantil.

O PNAES tem por objetivo garantir a permanência dos estudantes no ensino superior por meio da redução das desigualdades sociais e regionais, da diminuição das taxas de evasão e da promoção da inclusão social (OLIVEIRA et al., 2023). Vale ressaltar que, segundo o Ministério da Educação, tal política abrange ainda mestrandos e doutorandos que estejam inseridos nas instituições públicas (MEC, 2024).

A Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituída pela Lei nº 14.914/2024, objetiva contribuir para a permanência dos estudantes de baixa renda nas universidades e institutos federais e possibilitar a conclusão dos cursos. O desenho e a sanção da PNAES foi fruto do diálogo do MEC com o Congresso Nacional, com os movimentos estudantis e com as entidades de ensino. A política é implementada por meio das Secretarias de Educação Superior (SESU) e de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2025).

Além disso, muitas universidades implementam políticas institucionais específicas de saúde mental, com núcleos de apoio psicológico, campanhas de prevenção ao suicídio e atividades de combate ao estresse acadêmico. Também são comuns os serviços de atenção à saúde nos campi, como clínicas-escola e postos de atendimento, além de campanhas de vacinação, incentivo à prática de atividade física, alimentação saudável e prevenção ao tabagismo, muitas vezes em parceria com o SUS. Essas ações refletem o reconhecimento da saúde como um fator essencial para o sucesso acadêmico e a qualidade de vida na universidade.

Nesse sentido, vale ressaltar a importância de oferecer acolhimento, suporte e cuidado aos estudantes do ensino superior, visando tanto contribuir com o desenvolvimento acadêmico quanto promover a saúde e o bem-estar ao estudante. No entanto, essa iniciativa ainda precisa ser fortalecida por meio da consolidação de práticas culturais que estejam alinhadas e integradas às políticas públicas, e não se limitem a ações isoladas.

## **Conclusão**

Diante dos desafios impostos pela sociedade contemporânea, marcados pela velocidade das transformações sociais, culturais e tecnológicas, torna-se cada vez mais imprescindível que o ensino superior reconheça a universidade como um espaço que vai além da simples transmissão de conteúdo. É necessário que se consolide como um ambiente no qual a formação acadêmica caminhe lado a lado com o cuidado à saúde integral dos estudantes.

No contexto da modernidade líquida, conceito proposto por Zygmunt Bauman, as relações tornam-se mais frágeis, os vínculos menos duradouros e as certezas cada vez mais escassas. Nesse cenário de instabilidade e fluidez, os estudantes enfrentam múltiplos desafios que podem afetar diretamente seu desempenho acadêmico, sua permanência na universidade e, sobretudo, sua saúde integral. Por isso, torna-se urgente a implementação de políticas institucionais e públicas que estejam atentas a essa realidade complexa, buscando promover espaços inclusivos, acolhedores e humanizados.

A incorporação dos Determinantes Sociais da Saúde como ferramenta de

análise e ação é essencial para entender as barreiras e oportunidades enfrentadas pelos universitários em sua trajetória. Esses determinantes ajudam a evidenciar fatores que interferem na qualidade de vida dos estudantes, como questões socioeconômicas, condições de moradia, acesso a serviços de saúde, alimentação adequada, apoio emocional, entre outros.

Assim, repensar o cuidado na universidade implica integrar estratégias que articulem saúde, permanência e formação do sujeito de maneira holística. Mais do que um dever institucional, trata-se de um compromisso ético e social com a construção de trajetórias formativas mais justas, solidárias e transformadoras. É nesse caminho que se fortalecem as possibilidades de desenvolvimento pleno dos estudantes e de uma educação superior verdadeiramente comprometida com a vida.

## Referências

- ALMEIDA, F.Q.; GOMES, I.M.; BRACHT, V. **Bauman & a Educação**. (Coleção pensadores & Educação). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- ARAÚJO, A. C. C.; PEDERNEIRA, M. M. M.; OLIVEIRA, M. C.; NOVA, S. P. C. C; Motivos da evasão universitária e serviços de apoio ao estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 24, n. 1, p. 3-16, 2023. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v24n1/1679-3390-rbop-24-01-0003.pdf>. Acesso em: 14 abr.2025.
- BAUMAN, Z. **La Sociedad Sitiada**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BRASIL**. Lei nº 14.914, de 17 de abril de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 abr. 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm). Acesso em: 14 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES: como funciona**. Brasília: MEC, 13 mar. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/es/pnaes/como-funciona>. Acesso em: 04 abr. 2025.
- BUSS, P. M.; FILHO, A. P. A Saúde e seus Determinantes Sociais. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, v. 17, n. 1, p. 77-93, 2007. <https://www.scielo.br/j/physis/a/msNmfGf74RqZsbpKYXxNKhm/#:~:text=Para%20a%20Comiss%C3%A3o%20Nacional%20sobre,fatores%20de%20risco%20na%20popula%C3%A7%C3%A3o> (BUSS, 2007)

- LOPES, D. M. C.; VAZ-REBELO, M. P. P.; PESSOA, M. T. R. O ensino superior na atualidade e os desafios da aprendizagem: teorizações e prática docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 44, n. 1, p. 143–167, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/274308064\\_O\\_ensino\\_superior\\_na\\_atualidade\\_e\\_os\\_desafios\\_da\\_aprendizagem\\_teorizacoes\\_e\\_pratica\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/274308064_O_ensino_superior_na_atualidade_e_os_desafios_da_aprendizagem_teorizacoes_e_pratica_docente). Acesso em: 11 abr. 2025
- MACHADO, L. A. L.; CUNHA, C. P.; SABÓIA, V. M.; MORAES, J. V. Promoção da saúde nas instituições de ensino superior: o compromisso da educação na proteção de vidas. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**. v. 18, n. 2, p. 01-12, 2025
- MANFIO, J. N. M. No rastro da educação em Zygmunt Bauman: Da modernidade sólida à modernidade líquida. **Revista Ibero - Americana de Estudos em Educação**, v.19, n.00, 2024. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19123/18010>
- MARTIN, L. J.; HOSTINS, R. C. L. Universidade contemporânea: pressões da modernidade líquida. **Educação e Filosofia**, v. 36, n. 77, p. 1005-1036, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n77a2022-59936>. Acesso em: 5 abr. 2025.
- OLIVEIRA, T.; SANTANA, F. A. L.; MARTINS, G. B; SILVA, A. T. B. Cultura do cuidado no ensino superior: A universidade, as políticas públicas e o Promove-Universitários. **Revista Perspectivas**, p. 208-227, 2023.
- SILVA, S. P.; PRESTE, F. S.; CABELEIRA, M. D. S.; MARCELINO, P. C. Docência e educação em tempos líquido-modernos. **Coleção Ciências Sociais**. Ijuí: Editora Unijuí, 2022.
- SOBRAL, A.; FREITAS, C. M. Modelo de organização de indicadores para operacionalização dos determinantes socioambientais da saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 35–47, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/xt9VTQXXLTgxhm6WMyhz3TD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- TREVIZAN, M. B.; VERAS, C. A.; BORGES, P. P.; SANTOS, P. H. S. ‘Ser leve e ser líquido’: a “modernidade líquida” no pensamento de Zygmunt Bauman. **Synesis**, v. 15, n. 3, 2023. Disponível em: <https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2548>. Acesso em: 5 abr. 2025.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Social determinants of health**. **World Health Organization**. Disponível em: [https://www.who.int/health-topics/social-determinants-of-health#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/social-determinants-of-health#tab=tab_1). Acesso em: 04 abr. 2025.

# EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO

*Rebeca Freitas Ivanicska<sup>1</sup>*

---

## INTRODUÇÃO

A educação especial é uma área essencial que visa assegurar a todos o direito à educação, particularmente os que possuem necessidades especiais. Este assunto ganha crescente importância em um mundo que valoriza a inclusão e a diversidade, fomentando a igualdade nas oportunidades de aprendizado.

A abordagem da educação especial não se limita apenas a práticas pedagógicas, mas envolve uma compreensão ampla das necessidades emocionais, sociais e cognitivas dos alunos. O professor e a escola precisam atualizar suas metodologias de ensino para que não se restrinjam ao ambiente da sala de aula, reconsiderando assim os métodos de aprendizado. Deve-se considerar o ambiente, mas também a acessibilidade e a durabilidade de todo o espaço. Como mediadores, os docentes têm a responsabilidade de fomentar um ensino completo e equitativo.

Ao discutirmos a inclusão, não focamos apenas em indivíduos com deficiência, mas também em instituições de ensino cuja diversidade e pluralidade se sobressaem pela sua forma de lidar com as diferenças, desse modo, formando cidadãos.

É imprescindível uma nova perspectiva sobre os programas de formação de docentes, com o objetivo de gerar conhecimentos que promovam novas posturas para entender situações complexas de ensino, permitindo que os docentes exerçam seu papel de forma responsável para a diversidade. O campo da formação de professores tem sido destacado por diversos autores como um dos principais problemas na implementação do processo de inclusão.

Tem que ressaltar que a formação adequada e a educação é fundamental não só para promover a inclusão, mas também para respeitar a diversidade e valorizar o potencial único de cada pessoa. Através de uma abordagem individualizada e de recursos adaptativos, a educação especial desempenha um

---

1 Mestra em Educação pela UFLA. Advogada, professora e pós graduada em Educação Especial e Inclusiva pela FAVENI e Neuropsicopedagogia pela UNINTER. E-mail: rebeca\_015@hotmail.com.

papel vital no desenvolvimento social, emocional e acadêmico dos alunos com deficiência, por isso, a necessidade de formar profissionais preparados afim de criar um ambiente educacional inclusivo. Portanto, a importância da educação especial vai além da sala de aula para impactar positivamente a vida de famílias e comunidades inteiras.

O objetivo geral do capítulo é analisar a importância da Educação Especial no desenvolvimento inclusivo de estudantes com deficiência, visando identificar práticas pedagógicas eficazes e promover a conscientização sobre a diversidade no ambiente escolar.

Incluir alunos com deficiência no ensino regular contribui para uma sociedade mais justa e igualitária, a qual, permite que todos tenham oportunidade de contribuir e participar ativamente. Esses pontos destacam a importância da educação especial, não só para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, mas também para a construção de uma cultura escolar inclusiva que beneficie toda a comunidade.

## **DESENVOLVIMENTO**

Para melhor compreender a formação de professores e a educação inclusiva, é necessário apresentar brevemente o desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil. No século XIX, inspirados na experiência da América do Norte e da Europa, alguns brasileiros e indivíduos isolados que se dispuseram a organizar e implementar ações para prestar serviços a pessoas com deficiência desenvolveram serviços específicos para esse grupo de pessoas. Ressalta-se que apesar de várias ações, ainda demorou quase um século para que a educação especial se tornasse parte do nosso sistema educativo.

A autora Miranda (2009) destaca dois pontos importantes na história da Educação Especial. Estes eventos foram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, realizada em Jontiem, na Tailândia, para garantir a igualdade de acesso à educação para todos os tipos de pessoas com deficiência. A outra foi a “Conferência Mundial sobre Educação Especial”, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994. Nesta reunião foi elaborado o documento “Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, “inspirado no valor da igualdade” nas relações entre as pessoas, propondo medidas que os governos devem tomar tendo em conta as diferenças individuais”.

A proposta é que a instituição de ensino considere cada estudante de maneira integral e que todos os alunos colaborem para adquirir conhecimento, independentemente de suas habilidades, de forma coletiva. Contudo, é importante refletir que, embora compartilhem o mesmo ambiente e conteúdos,

a aprendizagem pode variar, e, por consequência, as atividades e intervenções na sala de aula também devem ser distintas.

Seguindo nessa linha, Miranda (2009) aponta que em abril de 2001 foi submetido à análise na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação um texto que aborda as orientações pedagógicas para a educação especial. Apesar do extenso diálogo entre educadores, legisladores, familiares e indivíduos com deficiência, a noção de inclusão educacional não progrediu na mesma proporção, em termos de sua aplicação prática.

A autora ainda expressa que diversas vitórias foram obtidas no âmbito jurídico. No entanto, é fundamental assegurar que essas vitórias, consagradas em legislação, sejam realmente aplicadas na rotina escolar cotidiana, uma vez que o governo não tem conseguido promover a democratização do ensino, que possibilita o acesso, a permanência e o êxito de todos os estudantes da educação especial (Miranda, 2009).

Nos últimos dez anos, houve avanços nas políticas de inclusão, em consequência dos quais as redes e as escolas passaram a protegê-la. A educação inclusiva procura compreender as diferenças, manter as pessoas ativas, incentivá-las a aparecer e a expressar-se e, em última análise, preparar informações claras e úteis para todos os alunos no processo de aprendizagem. Integrar uma criança significa dar a todos os alunos a oportunidade de aprender sobre a diversidade sem excluí-los.

Facion (2008, p. 203) complementa que “Incluir não é simplesmente levar uma criança com deficiência a frequentar o ensino regular. A inclusão é uma conquista diária para a escola, para a criança e para seus pais. Todo dia é um dia novo na inclusão”.

O trabalho do professor envolve uma importante interação entre as pessoas que vai além do conhecimento científico e pedagógico, enquanto a inclusão é uma representação real da mudança conceitual, social e tem grande valor cultural nas escolas.

A capacitação de educadores deve seguir uma perspectiva inclusiva e interdisciplinar, englobando não apenas questões pedagógicas, mas também psicológicas, sociais e culturais. Consoante Mantoan (2003), o desenvolvimento profissional dos docentes deve oferecer uma compreensão abrangente sobre a deficiência, as diversas formas de atendimento (como as salas de recursos), as estratégias pedagógicas pertinentes e as políticas públicas que tratam da inclusão.

A educação inclusiva requer que o docente esteja apto a atuar de maneira diferenciada, lidando com a diversidade presente em sala de aula. A formação deve ser contínua e englobar não apenas estratégias pedagógicas, mas também aspectos atitudinais e éticos, como o respeito à diversidade e a compreensão das

necessidades singulares de cada aluno (De Almeida, 2012).

O modelo tradicional de formação de educadores, que se baseia em métodos de ensino convencionais, não atende adequadamente às necessidades de alunos com deficiência.

Neste cenário, surge uma contradição na relação entre uma proposta de escola inclusiva e que responda à diversidade dos alunos e uma escola arraigada por avaliações padronizadas e ensino sem flexibilidade curricular.

Utilizar a inclusão educativa como princípio significa construir e implementar um projeto coletivo de recriação da escola, nas suas dimensões educativas e organizacionais e nas relações que se estabelecem entre os membros do nosso sistema educativo.

Dessa forma, a formação docente deve focar em práticas inclusivas, priorizando a adaptação curricular, a utilização de tecnologias assistivas e a avaliação contínua do desenvolvimento dos alunos com deficiência. É fundamental que a formação seja prática, incentivando a troca de experiências entre professores e a vivência em ambientes educacionais inclusivos, conforme apontado por Ferreira (2011).

Essa formação deve ser embasada em um paradigma de educação inclusiva, que reconhece a deficiência como uma característica que requer ajustes nas práticas pedagógicas e no ambiente escolar, em vez de ser vista como um obstáculo à aprendizagem do aluno.

As mudanças necessárias devem ser graduais e contínuas para serem alcançáveis, mas devem começar imediatamente. Greguol et al. (2013, p. 316) identifica que “a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais representa um dos desafios mais importantes para a escola e para a sociedade”, podendo ser “compreendida como um ato de democracia, no sentido mais amplo e nobre da palavra, constituindo-se um sinal fundamental e igualdade de direitos e oportunidades”.

A promoção da integração social através da inclusão é um processo que contribui para a criação de um novo modelo comunitário, por meio de mudanças que podem ser tanto discretas quanto profundas. Esse processo é flexível nos ambientes físicos e fomenta transformações no modo de pensar de cada pessoa, afetando não apenas aqueles com necessidades especiais, mas também a sociedade como um todo.

A Educação Especial é um campo essencial para garantir a participação e o aprendizado de alunos com deficiência no contexto escolar, promovendo o acesso a um currículo diversificado e adaptado. Ela deve ser integrada à Educação Regular, como preconizado pelas legislações nacionais e internacionais.

A inclusão é um princípio que defende o direito de todas as crianças,

independentemente de suas deficiências, de aprenderem juntas, em um ambiente escolar regular, com suporte e recursos necessários. A declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) são marcos importantes no desenvolvimento da educação inclusiva, reconhecendo que a inclusão não é apenas uma questão pedagógica, mas um direito humano fundamental.

De acordo com Mantoan (2006), a inclusão deve ser entendida como a transformação das práticas pedagógicas, das atitudes dos profissionais e da organização escolar para garantir que a diversidade de alunos seja atendida de forma efetiva e respeitosa.

Observou-se que instituições que funcionam de forma democrática e colaborativa permitem que todos os integrantes, inclusive os alunos, participem ativamente do processo educacional. Esses participantes trocam experiências, cooperam entre si e se engajam em iniciativas e atividades inclusivas.

Existem diferentes modelos para atender os alunos com deficiência dentro do sistema educacional, sendo o mais moderno a **Educação Inclusiva**, que integra os alunos com deficiência nas classes regulares, adaptando as metodologias de ensino. A Educação Especial, portanto, se articula com a Educação Regular, oferecendo suporte especializado por meio de **salas de recursos**, apoio de profissionais especializados (como professores de apoio e psicopedagogos) e o uso de tecnologias assistivas.

A educação inclusiva demanda a adoção de abordagens pedagógicas distintas. A adaptação do currículo é uma das práticas mais importantes, que podem envolver modificações no conteúdo, mudanças nas metodologias e avaliação personalizada. Conforme Pinto (2011), a avaliação em educação especial deve ser inclusiva e formativa, visando avaliar o desenvolvimento do aluno em relação a seus próprios objetivos de aprendizagem, ao invés de compará-lo a um padrão geral.

Embora existam avanços significativos nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas voltadas à inclusão, muitos desafios ainda precisam ser superados. A **formação docente** é uma área que requer constante aprimoramento, com foco em práticas inclusivas, atitudes de respeito à diversidade e a adoção de tecnologias assistivas. A criação de **escolas inclusivas** depende de um esforço conjunto de políticas educacionais, apoio especializado e formação contínua dos educadores.

A Educação Especial proporciona uma chance de expandir a compreensão sobre as metodologias, obstáculos e progressos no campo da inclusão educacional. Por meio da avaliação e integração de pesquisas acadêmicas, é viável reconhecer as principais direções e lacunas no saber, contribuindo para orientar investigações

futuras e abordagens pedagógicas mais eficientes para a integração de estudantes com deficiência nas instituições de ensino convencionais.

Diante disso, recomenda-se uma abordagem mais prática para trabalhar com crianças com deficiência, como formação em ambientes integrados, experiências com essas pessoas, facilitando assim a vivência e a discussão.

A inclusão passa por democratizar a participação efetiva de alunos com necessidades educativas especiais, permitindo a aproximação de debates políticos, sociais e educativos que são protegidos por uma variedade de documentos que focam as realidades escolares e visam moldar a educação e o desenvolvimento da Ação Escolar.

Ainda há um percurso longo, principalmente em termos de formação de professores que atuem diretamente com essas crianças. Portanto, recomenda-se que os programas de formação de professores não incluam apenas temas específicos sobre o tema da inclusão, mas também abordem esta questão de forma transversal entre muitos outros temas nos cursos de formação.

Desta forma a inclusão não será mais percebida de forma fragmentada, podendo até se tornar um tema cada vez mais natural nas discussões dos cursos universitários. Além disso, é essencial que os currículos proporcionem mais oportunidades práticas para crianças com deficiência, tais como práticas inclusivas em sala de aula e experiências com estes indivíduos, promovendo uma inclusão real.

Há também a necessidade de rever as diretrizes das políticas públicas e envolver mais as comunidades na sua concepção. Entre os obstáculos percebidos, é compreender as diferenças em cada um de nós e trabalhar com a singularidade de cada aluno para que os professores repensem continuamente o seu trabalho, não para um grupo, mas para cada indivíduo. A menos que compreendamos a mudança humana e o seu potencial, incluindo pensar numa escola que esteja aberta a esta mudança, não alcançaremos o objetivo da educação inclusiva, uma escola que seja incondicionalmente acolhedora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação especial reconhece a importância da diversidade no ambiente escolar e na sociedade em geral, promovendo a inclusão e a equidade. Deve ser vista não apenas como um conjunto de práticas de ensino para alunos com necessidades especiais, mas como uma filosofia que se aplica a toda a educação, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento.

Isto envolve adaptação curricular, recursos pedagógicos adequados, formação contínua de profissionais da educação e colaboração entre famílias,

escolas e comunidades.

Embora tenham sido feitos muitos progressos, ainda existem desafios que precisam de ser ultrapassados, como a escassez de recursos, a resistência à mudança por parte de alguns educadores e a falta de infraestruturas adequadas em muitas escolas.

Entretanto, a educação inclusiva é uma trajetória fundamental para uma sociedade mais equitativa, onde todos, independentemente de suas dificuldades ou competências, possam usufruir de seus direitos e capacidades de maneira integral. Dessa forma, a educação inclusiva não se limita a ser uma obrigação do sistema de ensino, mas representa uma questão de direitos humanos e respeito à dignidade, que deve ser constantemente desenvolvida para assegurar que ninguém fique à margem.

## REFERÊNCIAS

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA.** Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), 1994.

DE ALMEIDA, M. T. **A formação de professores para a educação especial: Desafios e práticas pedagógicas.** Porto Alegre: Artmed, 2012.

FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações.** 2. ed. Curitiba: **IBPEX, 2008.**

MIRANDA, A. A. B. **Educação especial no brasil: desenvolvimento histórico.** **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 7, 2009.

FERREIRA, T. L. **Práticas pedagógicas inclusivas: Desafios e caminhos na formação docente.** São Paulo: Editora Moderna, 2011.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.23, n.38, p.345-356, 2010.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 307-324, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **A educação inclusiva: O que é? Por quê? Como fazer?** Campinas: Papirus, 2003.

PINTO, S. **Avaliação inclusiva na educação especial.** Curitiba: Juruá, 2011.

# PANORAMA CONTEMPORÂNEO DE INTELLECTUAIS BRASILEIROS – COMO SE FORA UM POSFÁCIO – EDUCADORES TRANSFORMADORES –

*Ana Carolina Martins da Silva<sup>1</sup>*

---

## **Algumas considerações sobre este texto**

Ao fazer o prefácio desta obra, fui condicionada a escrever para uma página. Foi um exercício muito grande de seleção lexical, reflexão sobre incentivo e motivação para a leitura, resumo e abdicação de meu maior talento que é “falar pelos cotovelos” (embora nunca eu tenha, efetivamente, visto alguém fazer isso). Na expressão antiga, “falar pelos cotovelos” era ser prolixo, falar demais, mas eu, sinceramente, nunca achei que falasse demais, porque sempre falei sobre coisas importantes, como sobre o valor desta obra. Então, para não me saltarem bolhas de tanta palavra importante silenciada, resolvi escrever sobre o que li.

Quando escrevi que eram 24 trabalhos instigantes envolvendo grandes questões da educação e citei as temáticas, eu ainda estava sob efeito de tudo que tinha lido. A qualidade de intenções e de busca por uma transformação social que permeiam todos os trabalhos são emocionantes. São relatos de docentes e discentes de diferentes lugares do Brasil, que se unem no pensamento de escutar o mundo, de aprender com ele e de abrir suas janelas para a libertação e para o avanço da humanidade, do meio ambiente, das coisas visíveis e invisíveis, tangíveis e intangíveis.

Quando mencionei que os autores estavam imersos no processo educacional, quis trazer a importante ideia de processo no âmbito da educação, que nunca é solitário, nunca é egoísta, sempre envolve uma comunidade, ações coordenadas, objetivos amplos e multifacetados. Gostaria de ter abordado todos os textos, comentado sobre cada um deles, o que aprendi com suas experiências, com suas reflexões, com os teóricos que embasaram seus pensamentos. Entretanto, como era para uma página, retirei suas palavras-chave e as transformei em temáticas, e bordei a página cuidadosamente com todos aqueles tópicos, como se fossem pontos de bordado antigo. Queria que fossem antigo e moderno como páginas da web, que cada um pudesse ir clicando nas palavras e aprendendo com elas.

---

1 Professora Pós Doc. e Doutora em Letras: Licenciatura Plena; Especialista em Leitura: Teoria e Práticas; Mestre no Ensino da Comunicação Social. É docente adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). ana-martins@uergs.edu.br

Talvez tenha sido um dos parágrafos mais densos e reveladores que fiz na minha vida, porque naquele conjunto de palavras estava a escolha destes intelectuais brasileiros – educadores transformadores – que estão reunidos aqui.

A vida atual se mostra como um labirinto criado por um sistema econômico que parece não morrer nunca. Ele se reconstrói, se monta e se desmonta em cima da miséria e da tristeza alheia e vai permanecendo no tempo. O capitalismo não tem coração. Ele tem um algoritmo no peito e uma maquininha de cartão na mão. O que sobrou para as crianças e os jovens que entram nesse emaranhado de mentiras e exploração? A educação emancipadora. Os educadores que acreditam que se pode ir abrindo uma picada neste espinheiro e fazer com que seus alunos, alunas e alunes; suas famílias, que o próprio planeta, consigam ter uma vida melhor e de qualidade a partir da pesquisa, do estudo.

Quando falei, lá no prefácio, na minha torturante uma página, do fio de Ariadne, era a isso que me referia, a essa persistente liberdade de cátedra que faz com que nos sintamos vivos, unidos e fortes. Sim, os relatos aqui presentes trazem práticas revolucionárias de acolher, intervir e educar.

Quando dei a ordem: Leia o livro. Não era uma ordem com ponto de exclamação, arbitrária. Era uma ordem declarativa. Caso pudessem me ouvir, veriam que eu estava sussurrando, como quem conta um segredo. Este livro tem aquilo de que precisamos para nos sentir motivados e dispostos a ir em frente, sabendo que, em algum outro lugar, algum outro Cervantes coloca seu Quixote para andar e mostrar como é importante ter sonhos, mesmo que no meio de tempos que não nos representam. Outro Castro Alves que, mesmo em tempos de escola sem partido, de racismo e de outras doenças atuais, diga: “Existe um povo que a bandeira empresta/ P’ra cobrir tanta infâmia e cobardia!.../ Ou um Paulo Freire que pense e sinta que somos todos sujeitos; outra Magda Soares, outra Cora Coralina, outra Luísa Lucinda, outra Maria Firmina, outra Cássia Eller, outras e outras mulheres pensadoras. Ninguém está só entre nós. Então, como eu já tinha lido o livro para fazer o prefácio, eu disse, leia o livro, mas era amorosamente, não era imperativamente, era para sobrevivermos.

Sobrevivermos para a luta pela vida, porque estamos nos tornando espécie em extinção, o que quebrará uma importante cadeia de formação. No Fórum dos Países da América Latina e do Caribe sobre o Desenvolvimento Sustentável 2025, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), ocorrido na sede da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), em Santiago, no Chile, que teve como tema central a falta de professores na América Latina e no Caribe, a Unesco sinalizou sobre algo que já tínhamos alertado, o *déficit* de professores no mundo. Segundo dados

divulgados pela Assessoria de Comunicação Social do MEC<sup>2</sup>, com informações da Unesco, em publicação no site oficial gov.br do dia 17/04/2025:

Estima-se que o mundo precisará de 44 milhões de docentes até 2030 para garantir o acesso universal à educação. Na América Latina e no Caribe, são necessários 3,2 milhões de professores, principalmente para repor os que estão deixando a profissão devido à sobrecarga de trabalho, aos baixos salários e à falta de reconhecimento. (Unesco, 2025).

A publicação cita: “Não podemos permitir que a falta de professores continue colocando em risco o direito à educação. Precisamos de medidas urgentes para atrair e manter profissionais qualificados”, declaração de Esther Kuisch Laroche, diretora do Escritório Regional da Unesco em Santiago. A matéria ainda apresenta a resposta da Unesco a esse desafio, que passaria por uma “Estratégia Regional Docente 2025-2030” ou seja “uma agenda voltada à valorização da docência nos países da região.” Para a Unesco:

A proposta prevê: o fortalecimento da formação inicial e continuada; a melhoria das condições de trabalho; o incentivo à liderança e à autonomia docente; uma maior participação dos professores nas decisões educacionais; e a ampliação do reconhecimento da carreira. (Unesco, 2025).

Afinal, percebem o quanto somos necessários, é tarde, mas poderia ser mais tarde, então, é bom. Nossa tarefa de sujeitos, entretanto, será de mostrar de que forma somos necessários e isso vai passar pela reflexão sobre os objetivos de nossas práticas docentes, em especial, no Brasil, dadas as condições sócio-históricas a que está submetido desde o período da colonização (1500) até os dias de hoje.

## **Panorama contemporâneo de intelectuais brasileiros**

Quando falo sobre “de que forma somos necessários”, quero dizer que podemos fazer a diferença para a emancipação da educação da nação. Tenho pensado muito sobre a noção de “Nação Brasileira” com meus educandos da disciplina Literatura luso-brasileira e Identidade Nacional, do Curso de Licenciatura em Letras e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs. Temos visto o quanto esse conceito depende muito de quem conta a e(hi)stória e o quanto houve disputa política e morte (morte matada) para que esse conceito tivesse nome e sobrenome, desconhecendo que, tirando as noções de fronteira, língua e legislação, nação é um conceito que vai se criando

---

2 Assessoria de Comunicação Social do MEC, com informações da Unesco – Fórum da Unesco debate falta de professores. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/forum-da-unesco-debate-falta-de-professores#:~:text=Na%20Am%C3%A9rica%20Latina%20e%20no%20Caribe%2C%20s%C3%A3o%20necess%C3%A1rios%20%2C2,risco%20o%20direito%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/forum-da-unesco-debate-falta-de-professores#:~:text=Na%20Am%C3%A9rica%20Latina%20e%20no%20Caribe%2C%20s%C3%A3o%20necess%C3%A1rios%20%2C2,risco%20o%20direito%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o.). Acesso em 19 de abril de 2025.

e se recriando de acordo com sua cultura, e essa não é estável, não é única, nem palpável. Sendo passível de amadurecimento, nosso papel de interferir em alguns aspectos culturais de retrocesso é de suma importância.

Sempre que procuro algum tipo de “panorama”, verifico que a lista que vem, depende de quem a faz e não de suas personagens exatamente. Esse sentimento foi confirmado quando terminei de ler os textos, pois pensei, esses são os verdadeiros intelectuais brasileiros, cientes da missão de educar. São eles e elas que estão na linha de frente, junto com as pessoas, com a natureza, com as mãos cheias de terra e de amor, como ambulantes, construindo um Brasil de Fato.

Sei que pareço emocional escrevendo assim, talvez não científica, por isso, recolhi alguns fragmentos de cada texto, para que possa mostrar o quanto científica estou sendo; o quanto estou lidando com dados que levantei, a partir de minha leitura; e (me) submetendo aos leitores, para suas leituras.

**QUADRO DO PANORAMA CONTEMPORÂNEO DE INTELCTUAIS BRASILEIROS INSCRITOS NA OBRA “EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: LETRAMENTOS, SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR” (Editora Schreiben, 2025).**

Esse quadro foi gerado a partir das palavras-chaves dos textos, que foram transformadas em temáticas para fins de estudo. Eu faço parte da organização, assim estou vendo a obra ainda no rascunho; portanto, a ordem da apresentação das temáticas está aleatória, posto que o sumário ainda está sendo construído. Como abordo autores inclusos nessa obra, não colocarei número de página das citações (ainda está no prelo), nem título do texto (pois os autores ainda terão o direito de errata); assim, constarão apenas seus nomes e fragmentos de seus pensamentos.

Quadro 1: Panorama contemporâneo de intelectuais brasileiros inscritos na obra “Educação Transformadora: letramentos, saberes e práticas na educação básica e no ensino superior (Editora Schreiben, 2025).

Temáticas	Autores	Fragmentos
Apresentação; obra EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: LETRAMENTOS, SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR.	Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska	Estamos vivendo uma época de mudanças rápidas em diversas áreas — tecnológicas, culturais e ambientais — e, com essas transformações, surgem também novos desafios para a educação. Nunca foi tão crucial repensar métodos, restabelecer valores, ajustar conteúdos e, acima de tudo, humanizar o ato de ensinar. Educar vai além da simples transmissão de informações; trata-se de formar indivíduos, estimular o pensamento crítico, promover a empatia e instigar um contínuo desejo de aprendizado.
Alfabetização; processo dialógico-enunciativo; perspectiva bakhtiniana.	Claudimir José da Silva	A linguagem não é objeto concreto com significados moldados, mas dinâmica e repleta de mudanças. Segundo Volóchinov (2021), a língua não é um objeto que é passado de geração a geração, mas sim, um movimento que segue um processo contínuo e ininterrupto. Nós não recebemos a língua, mas nascemos nela. Isto contempla dizer que a linguagem não é algo que está fora do sujeito, mas no sujeito.

Educação; Educação de Jovens e Adultos; Teorias do Currículo; Práticas Pedagógicas.	Noeli Fernandes, Matheus Edilberto Roth	Esse capítulo destacou vertentes do currículo na educação e lhes abordou através de três perspectivas principais: a Teoria Tradicional, que enfatiza a transmissão autoritária de conhecimento; a Teoria Crítica, que busca questionar e transformar as desigualdades sociais por meio da inclusão de perspectivas marginais; e a Teoria Pós-crítica, que propõe a desconstrução de narrativas dominantes e a promoção de múltiplas formas de conhecimento. Estas abordagens, analisadas por Tomaz Tadeu da Silva em “Documentos de Identidade”, ofereceram informações valiosas para a prática educacional contemporânea.
Letramento de Percurso; escritoras alvoradenses; patronas da Feira do Livro de Porto Alegre; ensino universitário.	Ana Carolina Martins da Silva	Tenho a convicção de que as propostas indicaram aspectos significativos que fazem uma tipologia de falas e escritas de mulheres ser considerada reflexo e ao mesmo tempo impulsionadora de mediação entre pensamentos femininos e a vida da sociedade em geral, promovendo interação e inspiração na área da formação de leitoras e escritoras.  “Inventei de me cuidar”: [...] Jamais baixei a cabeça, / Segui firme. / Que caminho dolorido... / Me vi sozinha / Num poço sem saída. / Chorei tanto que as lágrimas me levaram para cima. [...]” (Regina Cristina In Soares, 2024, p. 60).
Educação pública; solidariedade; enchente; mudanças climáticas.	Cassiane da Costa; Biane de Castro; Cátia Raquel Felden Bartz; Celso Silva Golçalves; Rogério Antonio Enderle.	Foi emocionante vivenciar cenas como a da universidade pulsante com dezenas de estudantes e profissionais de educação voluntários(as) em pleno domingo pela manhã para carregar uma carga de doações através de um cordão humano. Dessa forma, esse projeto teve caráter emancipatório e transformador para todos(as) que participaram.
Educação em Saúde; Agentes Comunitários de saúde; Formação Continuada. Saberes e práticas.	Aloisio Ruschinsky, Juliana Silva Bueno, Rosmarie Reinehr	Os processos educativos transformadores proporcionam a formação de sujeitos, decorrente de uma visão crítica e questionadora do mundo. Neste sentido, as práticas educativas são norteadas por tendências pedagógicas, que buscam uma ampla compreensão do processo de ensino-aprendizagem em espaços não formais de educação, que propiciem aos ACS em seu cotidiano, a interação com a comunidade nas visitas domiciliares e desempenho nos grupos de discussões educativa com mecanismos de gestão integrada.
Educação; Educação Ambiental; Meio Ambiente; Jogos; Role-Playing Game - RPG	Matheus Edilberto Roth, Deise Cristina Pires, Noeli Fernandes, Marçal Jácomo Montanarin Lombardi, Douglas Gabriel Alves Rocha	O RPG, enquanto prática educativa, permite que estudantes se posicionem diante de problemáticas socioambientais ao vivenciarem narrativas que espelham — mesmo sob a forma da fantasia — os conflitos, tensões e possibilidades de seus próprios territórios. A singularidade sociocultural da Ilha dos Valadares oferece uma diversidade de elementos simbólicos e ambientais que podem ser incorporados em campanhas pedagógicas de RPG. O contexto costeiro, os saberes tradicionais, a relação histórica com os manguezais e os modos de vida comunitários formam um tecido narrativo fértil para aventuras educativas com enfoque na Educação Ambiental crítica.

<p>Globalização; Interculturalidade; Identidade Cultural; Educação; Cidadania Global</p>	<p>Deise Cristina Pires, Marçal Jácomo Montanarin Lombardi, Douglas Gabriel Alves Rocha, Matheus Edilberto Roth</p>	<p>O conceito de transculturalidade está diretamente relacionado aos processos de deslocamento humano e às transformações culturais que ocorrem a partir do encontro entre diferentes contextos culturais. De acordo com Weissmann (2018), este termo surge no campo da etnopsicanálise, destacando-se como uma abordagem que une saberes da antropologia e da psicanálise para compreender o comportamento de sujeitos em processos migratórios. A autora ressalta que o sujeito que migra carrega consigo sua bagagem cultural, a qual passa a interagir com a nova realidade cultural da região onde se insere. Esse movimento não representa um simples abandono da cultura de origem, mas uma construção que mescla experiências passadas e presentes.</p>
<p>Bauman; ensino superior; modernidade líquida; políticas de saúde; universidades.</p>	<p>Camila Suelen Nogueira de Paula, Alberto Cezar Guedes Homem de Castro</p>	<p>Assim, repensar o cuidado na universidade implica integrar estratégias que articulem saúde, permanência e formação do sujeito de maneira holística. Mais do que um dever institucional, trata-se de um compromisso ético e social com a construção de trajetórias formativas mais justas, solidárias e transformadoras. É nesse caminho que se fortalecem as possibilidades de desenvolvimento pleno dos estudantes e de uma educação superior verdadeiramente comprometida com a vida.</p>
<p>Cotidiano escolar, escuta, docência, prática pedagógica</p>	<p>Rosinalva Neres Rocha</p>	<p>Sob essa ótica, a sala de aula passa a ser compreendida como espaço que acolhe subjetividades, experiências e singularidades, em constante negociação com os sentidos da aprendizagem. A contextualização da prática pedagógica, portanto, não se reduz a um alinhamento técnico aos conteúdos programáticos, mas envolve um acolhimento ativo dos educandos e uma sintonia com os modos de vida que atravessam a comunidade.</p>
<p>Literatura; Leitura literária; Prática docente; Teoria literária.</p>	<p>Daiane Paula Soares Xavier, Erica Franciele Soares Xavier, Pedro Lucas Monteiro de Azevedo</p>	<p>Com os estudos realizados, a hipótese se confirmou, visto que ficou evidenciado existe uma lacuna significativa entre as teorias estudadas na academia e a prática de ensino de literatura na educação básica, considerando o papel secundário atribuído a essa disciplina pelos sistemas educacionais. Os currículos escolares têm reduzido o espaço para a literatura, abandonando o estudo de obras literárias em favor de fragmentos textuais para o ensino da gramática. Nesse contexto, os professores enfrentam desafios consideráveis no trabalho com a literatura, tanto na educação básica quanto na superior, exigindo uma abordagem decolonial para superar essas barreiras e redefinir o papel da literatura na educação.</p>
<p>Educação em Direitos Humanos; Formação Continuada; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.</p>	<p>Adriana Pereira da Silva, Ana Paula da Cunha Góes, Helena Beijoza da Silva, João Batista da Silva Goulart, João Cesar Lucca Jr, Luciara dos Santos Batista, Luís Eduardo Primaz</p>	<p>A EDH, portanto, no processo de formação inicial e continuada docente, ao contemplar as áreas do PNEDH, destaca-se como um fator crítico de sucesso à conscientização e à capacitação dos educadores e dos demais agentes sociais disseminadores, pois a prática pedagógica docente auxilia no pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana. Desse modo, torna-se crucial o fomento de diversas práticas inclusivas que promovam o entendimento mútuo, a igualdade e a tolerância entre as pessoas, visando à construção e à manutenção da paz em uma sociedade livre e democrática.</p>

<p>Enunciação; leitura; análise textual; princípios metodológicos.</p>	<p>Raquel Veit Holme</p>	<p>Na verdade, na teoria da enunciação, não há um método acabado, pronto para ser utilizado e que sirva de modelo para ser replicado em outros estudos. Com isso, queremos dizer que as análises enunciativas são, de certa forma, decorrentes de uma proposta metodológica singular que não tem a pretensão da universalidade e, por isso, conferem uma amplitude que possibilita a criação de novas formas de ver o resultado do ato enunciativo, aqui considerado como texto.</p>
<p>Extensão Universitária; Língua de acolhimento; acolhimento linguístico; protagonismo (s).</p>	<p>Andréia Inês Hanel Cerezoli, Roselaine de Lima Cordeiro</p>	<p>Ao refazer o caminho promissor da extensão universitária no ensino de língua portuguesa para imigrantes, as memórias de duas universidades tradicionais, UFSCar e Unesp, tornaram evidente a importância do registro das atividades de extensão promovidas pelas instituições de ensino superior, bem como o acesso a esses dados pelos pesquisadores, não só na área da(s) língua(s) de acolhimento, mas da extensão em geral, e a necessidade de repositórios de acesso público a esses dados, que muitas vezes, ficam restritos às exigências administrativas das IES. Além disso, vale ressaltar que, na UFFS - Campus Erechim, a consolidação do plurilinguismo segue a direção das instituições citadas, ou seja, a extensão abre caminho para as ações de ensino e pesquisa.</p>
<p>Colonialismo digital; capitalismo de vigilância; políticas educacionais contemporâneas.</p>	<p>Luís Eduardo Primaz, Luciano Andreatta Carvalho da Costa</p>	<p>Os depoimentos dos professores participantes revelam uma consciência crítica sobre o papel das tecnologias na educação. Eles reconhecem as vantagens inegáveis dessas ferramentas, como a facilidade de acesso à informação e à modernização do ensino, mas também alertam para os riscos associados à captura e à utilização massiva de dados pessoais. Esse processo, muitas vezes invisível e desconhecido para a maioria dos usuários, pode comprometer a liberdade e a privacidade dos envolvidos. Além disso, as falas destacam a necessidade de uma maior integração das tecnologias nos ambientes escolares de maneira consciente e crítica. A dependência de ferramentas proprietárias, como as oferecidas por grandes corporações de tecnologia, pode levar a uma perda de controle sobre os processos educativos, transformando a educação em um campo de exploração comercial e vigilância constante.</p>
<p>Multiletramentos, práticas multiletradas; construção de sentidos; olhar docente.</p>	<p>Mônica de Souza, Ana Paula Machado Teixeira, Veronice Camargo da Silva</p>	<p>Embora os conceitos em questão sejam essenciais para o domínio das práticas sociais, uma vez que permitem que os sujeitos envolvidos sejam capazes de produzir sentidos naquilo que aprendem, mesmo com toda a essencialidade de se dominar tais práticas, isso não ocorre. Esse cenário não se dá porque a maioria dos professores questionados desconhece o que significam os termos letramentos e/ou práticas multiletradas. Em decorrência disso, centram seus trabalhos em sala de aula em um letramento pautado no ensino da língua como habilidade. Logo, desconsidera-se o contexto social de cada estudante ao priorizarem, em sua grande parte, o letramento autônomo.</p>
<p>Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB); Tecnologia, Educação a Distância (EaD); Educação Histórica.</p>	<p>Daniel Florence Giesbrecht</p>	<p>Ao propor uma pedagogia da complexidade, a ONHB desloca o ensino de História de sua função meramente expositiva para uma experiência investigativa, ancorada na mediação entre documento, narrativa e consciência histórica. Mais do que um repositório de conteúdos, a Olimpíada torna-se um laboratório hermenêutico, no qual os(as) estudantes são instigados(as) a decifrar o passado a partir de seus vestígios, disputas e silêncios. O trabalho com transcrição documental, análise iconográfica e leitura de estatísticas reforça essa aproximação entre ensino e ofício do historiador.</p>

<p>Palestina; Israel; discursos geopolíticos.</p>	<p>Francisco Fernandes Ladeira</p>	<p>Nesse cenário (des)informativo, cabe ao professor de Geografia do ensino básico, a partir dos conhecimentos de sua ciência de referência e com as devidas contextualizações histórica e espacial, desconstruir e oferecer um contraponto em sala de aula às distorções e manipulações a respeito da geopolítica palestina. [...] Consideramos que introduzir no currículo escolar tópicos de uma consistente “pedagogia crítica das mídias” é um dos pressupostos fundamentais para construir um sistema de ensino que possa contribuir efetivamente para o pleno exercício da cidadania.</p>
<p>Metodologias ativas; avaliação da aprendizagem; ensino-aprendizagem.</p>	<p>Mirna Susana Viera de Martínez, Andressa Reis Brasil, Andressa Morais</p>	<p>Foi possível concluir que as metodologias ativas desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, influenciando diretamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Nas respostas obtidas as metodologias ativas foram maioria. Os professores destacam como elas colocam os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem, construindo o conhecimento de maneira mais autônoma.</p>
<p>Microecossistema; Aprendizagem Baseada em Projetos; Alfabetização Científica.</p>	<p>Lisiane Acosta Ramos</p>	<p>Processos educativos emancipatórios como o Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) podem ser de grande valia em disciplinas do Curso de Ciências Biológicas, com o intuito de formar profissionais proativos, autônomos e críticos. Esta metodologia pode ainda ser implementada na Educação Básica, nas disciplinas de Ciências e Biologia, focando na “Alfabetização Científica”, considerando-se que esta deve desenvolver em uma pessoa a capacidade de organizar seu pensamento de maneira lógica, além de auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que a cerca, como preconizava Paulo Freire em “Educação como Prática da Liberdade” (Freire, 1980).[...] A Ecologia é uma ciência viva e pulsante, ela explica como o mundo funciona em sua totalidade, ou seja, como os seres vivos se relacionam entre si, com as substâncias orgânicas e inorgânicas presente no meio, e com as diferentes formas de energia circundante.</p>
<p>Leitura; Ensino Fundamental; Trabalho Pedagógico.</p>	<p>Shirley Aline do Nascimento Alonso, Jacqueline Lidiane de Souza, Jessica Moura Rodrigues Fontoura</p>	<p>Neste sentido, a BNCC (Brasil, 2017) relaciona um conjunto de competências definidas que impulsionam conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017, p. 69): <i>O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.</i></p>

Leitura; letramento literário; anos iniciais.	Stéphanie Schmidt, Helena Venites Sardagna	A formação do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental é um processo que envolve o contato com diferentes gêneros textuais, a mediação do professor e a vivência de práticas significativas de leitura. É nessa etapa que se criam as bases para a construção de um leitor autônomo, capaz de compreender, interpretar e transformar realidades por meio da linguagem escrita e possibilitam à criança construir sentidos, refletir sobre o que lê e interagir criticamente com o mundo ao seu redor. Na escola, os livros são muitos, o que nos traz muitas dúvidas sobre o que propor, além de certo receio por parte das crianças ao se depararem em um mundo literário tão vasto, fazendo-as pensar, por onde começar. Assim, entendemos que a proposta pedagógica para os anos iniciais precisa vislumbrar um currículo literário.
Perspectivismo ameríndio; Etnoliteratura; Literatura indígena.	Gilmar de Azevedo, Luciana de Albuquerque Machado	A voz autoral indígena, as produções escritas, a práxis mitocultural, a formação da consciência mítica se fazem presentes no “contar histórias” no universo do perspectivismo ameríndio na literatura indígena de tantos autores indígenas contemporâneos, entre eles Daniel Mundurku. A literatura indígena constitui-se em grande campo artístico-estético e de pesquisa, de encantamento e de desafios, e de desejos que façam parte da prática educacional. [...] A discussão sobre o tema indígena parte de uma necessidade perene dentro da sociedade brasileira, no que tange à invisibilização histórica das culturas indígenas. No universo indígena, desvendam-se possibilidades múltiplas, tais como na perspectiva pós-colonialista, indicando nas produções escritas de autores indígenas as vozes que buscam o ativismo para recontar histórias dos povos originários.
Docência; Educação Especial; Inclusão; Legislação.	Rebeca Freitas Ivanicska	Ao discutirmos a inclusão, não focamos apenas em indivíduos com deficiência, mas também em instituições de ensino cuja diversidade e pluralidade se sobressaem pela sua forma de lidar com as diferenças, desse modo, formando cidadãos. [...] Tem que ressaltar que a formação adequada e a educação é fundamental não só para promover a inclusão, mas também para respeitar a diversidade e valorizar o potencial único de cada pessoa. Através de uma abordagem individualizada e de recursos adaptativos, a educação especial desempenha um papel vital no desenvolvimento social, emocional e acadêmico dos alunos com deficiência, por isso, a necessidade de formar profissionais preparados afim de criar um ambiente educacional inclusivo. Portanto, a importância da educação especial vai além da sala de aula para impactar positivamente a vida de famílias e comunidades inteiras.

Fonte: A autora (2025)

Pela otimização de nosso tempo como docentes, sei que, em grande medida, fazemos uma triagem para as leituras teóricas. Vamos direto para as temáticas que estão consoantes com nossa área e nosso dia a dia como docente. Entretanto, já que estou tomando liberdades na minha escrita, quero propor um desafio: leiam apenas a coluna dos fragmentos. Sem ler as temáticas ou os nomes de seus autores. Leiam de cima para baixo ou de baixo para cima, ou das duas formas. Após,

reflitam: estamos ou não estamos diante de intelectuais transformadores? Caso observem nos textos originais a origem dos autores, suas universidades, os teóricos que os embasam, verão a sua diversidade, entretanto, ao lerem os fragmentos selecionados, verão que se apresenta um manifesto por uma educação libertadora e, importante meta, libertária, procurando um Brasil melhor.

Em minha tese de doutorado (lembrando que o livro está para baixar gratuitamente no site da Editora Schreiben<sup>3</sup>), no capítulo 6, O Letramento de Percurso, a docência e a sétima lição (Silva, 2021, p.248), eu digo que minhas percepções sobre esse tipo de Letramento, cujo conceito criei,

[...] são como um ato militante, pois resumem as diferentes perspectivas de “letramento” no que tange à produção textual no ambiente acadêmico e de formação docente no que acredito ser um Letramento da área da formação da docência: letramento de classe, letramento de e do Percurso do ser docente. (Silva, 2021, p.248),

Quanto mais penso e leio as produções textuais docentes, mais fico convicta de que estamos em um constante Letramento de Percurso. Somos uma classe em movimento (processos educacionais) e em movimento de classe (qualificação, carreira e aumento de contingente). Somos uma classe, não porque detenhamos os meios de produção capitalista, mas somos uma classe, porque possuímos esse intuito de refletir sobre nossa prática e apresentar seus resultados, mostrando que há caminhos, há possibilidades para um magistério necessário, que se amplie e que produza transformações sistêmicas, como diria Marx.

---

3 LETRAMENTO DE PERCURSO: UMA CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO INSPIRADA EM ESCRITAS DO PIBID Disponível em: <https://www.editoraschreiben.com/livros/letramento-de-percurso%3A-uma-concep%C3%A7%C3%A3o-de-letramento-inspirada-em-escritas-do-pibid> Acesso em 18 de abril de 2025.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Análise textual 9, 82

Anos iniciais 9, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 113, 114, 115, 120, 122, 147, 153, 200

Aprendizagem 9, 15, 16, 24, 27, 30, 33, 35, 38, 44, 45, 47, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 92, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 131, 149, 160, 161, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 184, 192, 193, 194, 195, 216, 217, 223, 227, 231, 232, 233, 235, 242, 243, 245, 258, 269, 272, 273, 274

Aprendizagem Baseada em Projetos 9, 216, 217, 223

Avaliação 9, 30, 49, 141, 159, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 194, 200, 232, 235, 264, 273, 274

Avaliação da aprendizagem 9, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177

### B

Bauman 9, 262, 263, 264, 267, 268, 269

### C

Capitalismo de Vigilância 179, 180, 183, 184, 186, 187, 189

Cidadania global 9, 260

Colonialismo 9, 183, 209, 210, 215

Colonialismo Digital 9, 179, 183, 186, 187, 189

Cotidiano escolar 9, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 161, 192

Currículo 32, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 65, 75, 113, 116, 118, 119, 155, 166, 171, 187, 193, 202, 214, 273, 274

### D

Direitos Humanos 9, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 184

Docência 9, 16, 38, 45, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 107, 144, 202

### E

Educação 9, 13, 15, 19, 20, 24, 28, 37, 45, 46, 47, 48, 51, 53, 54, 55, 58, 61, 65, 67, 74, 75, 87, 99, 100, 102, 103, 110, 111, 112, 123, 124, 129, 132, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 156, 157, 158, 161, 164, 167, 169, 174, 179, 190, 191, 192, 193, 196, 202, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 249, 262, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276

Educação Básica 37, 45, 100, 102, 144, 148, 156, 167, 192, 193, 196, 223, 242, 272

Educação de Jovens e Adultos 9, 47, 51, 53, 54, 55

Educação em Direitos Humanos 9, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 146

Educação pública 9, 66, 164, 179

Enchente 9, 61, 63

Ensino 9, 11, 12, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 53, 55, 56, 58, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 76, 87, 88, 94, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 118, 122, 131, 138, 142, 143, 144, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 159, 160, 161, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 202, 204, 214, 215, 216, 217, 222, 223, 224, 227, 231, 239, 240, 241, 242, 248, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276

Ensino-aprendizagem 9, 27, 53, 56, 105, 160, 170, 171, 172, 173, 192, 227, 231

Ensino e aprendizagem 30, 33, 38, 45, 47, 56, 67, 68, 170, 171, 176, 193

Ensino Fundamental 9, 19, 100, 101, 113, 118, 144, 160, 196, 200, 224, 235

Ensino Médio 124, 144, 160, 164, 174, 196, 242

Ensino superior 9, 24, 28, 34, 44, 76, 142, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269

Enunciação 9, 28, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 97

Escuta 9, 43, 65, 70, 71, 73, 74, 193, 194, 196, 199, 201, 202, 216, 230, 241, 245, 260

## F

Feira do Livro de Porto Alegre 9, 11, 14, 22

Formação continuada 9, 19, 68, 144, 233, 234

Formação do leitor 9, 101, 109, 113, 117

## G

Geopolítica 203, 204, 205, 206, 212, 214, 215

Globalização 9, 249, 251, 253, 254, 258, 262

## H

História do Brasil 9, 159, 161, 162, 166, 167

## I

Identidade cultural 9, 115, 254

Inclusão 47, 50, 51, 52, 57, 99, 113, 157, 160, 258, 264, 266, 270, 272, 273, 274, 275

Interculturalidade 9, 30, 257, 258, 259, 260, 261

Israel 9, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215

## J

Jogos 175, 176, 240, 241, 242

## L

Leitura 7, 9, 12, 14, 16, 26, 40, 41, 44, 45, 46, 76, 77, 81, 82, 84, 85, 87, 92, 94, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 131, 147, 149, 151, 154, 155, 157, 158, 163, 164, 165, 166, 167, 186, 192, 195, 200, 201, 203, 241, 244, 245

- Leitura e escrita 9, 103, 154, 157, 158, 201, 241  
Leitura literária 9, 45, 46, 115, 117, 123, 195, 201  
Letramento 9, 11, 12, 21, 22, 46, 87, 99, 111, 113, 114, 115, 116, 119, 122, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 158, 202  
Letramento de Percurso 9, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21  
Letramento literário 9, 113, 114, 115, 116, 119, 122, 202  
Literatura 9, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 22, 24, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 67, 106, 108, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 192, 193, 194, 195, 201, 202  
Literatura indígena 124, 125, 131, 132, 133
- M
- Meio ambiente 226, 235, 240, 242, 247  
Metodologias ativas 9, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 233  
Modernidade líquida 9, 262, 263, 264, 265, 267, 269  
Mudanças climáticas 9, 52, 60
- O
- Olimpíada Nacional em História do Brasil 9, 159, 162, 166, 167
- P
- Palestina 9, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 215  
Perspectivismo ameríndio 9, 124, 125, 126, 127, 132  
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos 9, 135, 140, 141, 145  
Prática docente 9, 42, 43, 69, 70, 71, 74, 110, 132, 170, 194, 223, 269  
Prática pedagógica 9, 45, 48, 54, 55, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 82, 145, 187  
Práticas pedagógicas 31, 38, 47, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 138, 147, 148, 150, 160, 179, 190, 194, 217, 236, 245, 270, 271, 273, 274, 276
- S
- Saberes e práticas 9, 233, 256  
Solidariedade 9, 64, 137, 142, 172, 232, 245
- T
- Tecnologia 9, 99, 118, 161, 166, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 188, 189, 190  
Trabalho pedagógico 9, 87
- U
- Universidades 9, 25, 26, 27, 34, 35, 36, 61, 65, 135, 165, 262, 264, 265, 266, 267

